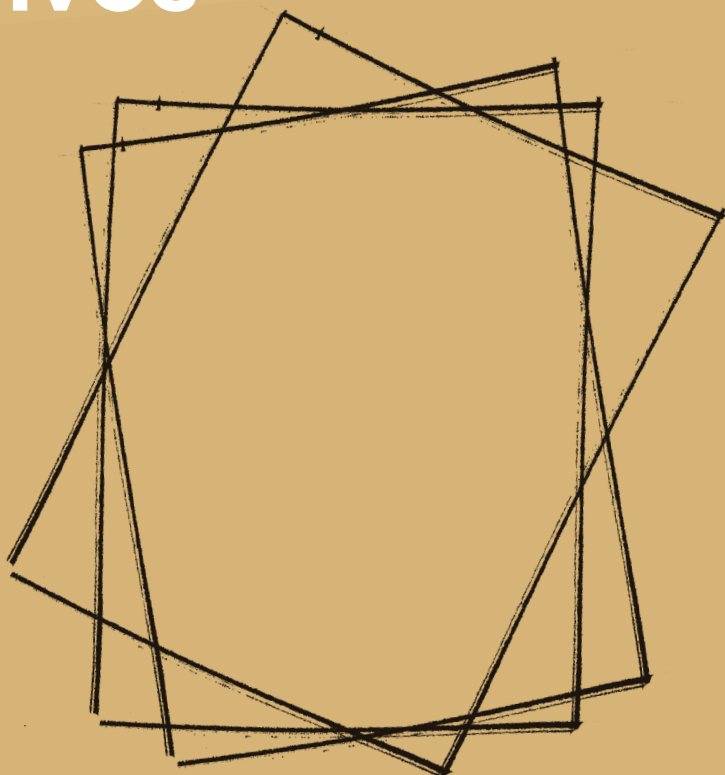


Atas 4.ª Conferência
Internacional

Emoções, Artes e Intervenção

Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos

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



Título

Livro de atas da 4.ª Conferência Internacional
Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens colaborativas
e participação em espaços educativos

Organizadores

Jenny Sousa

(CICS.NOVA, IPEleiria, CI&DEI, CLLC, ESECS, Politécnico de Leiria)
<https://orcid.org/0000-0003-1626-6746>

Maria João Santos

(CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)
<https://orcid.org/0000-0003-2159-3135>

Lúcia Magueta

(CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)
<https://orcid.org/0000-0003-0203-571X>

Maria de São Pedro Lopes

(CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)
<https://www.cienciavita.pt/4017-CAEO-2E6E>

Leonel Brites

(IIIUC, CEIS20, Univ Coimbra, ID+, Instituto de Investigação em Design,
Media e Cultura; ESECS, Politécnico de Leiria)
<https://orcid.org/0000-0003-1667-3018>

Design

Leonel Brites

Composição

Leonel Brites

João Nunes

ISBN 978-989-35497-9-7

DOI <https://doi.org/10.25766/dfb3-w915>

Edição

ESECS/Instituto Politécnico Politécnico de Leiria

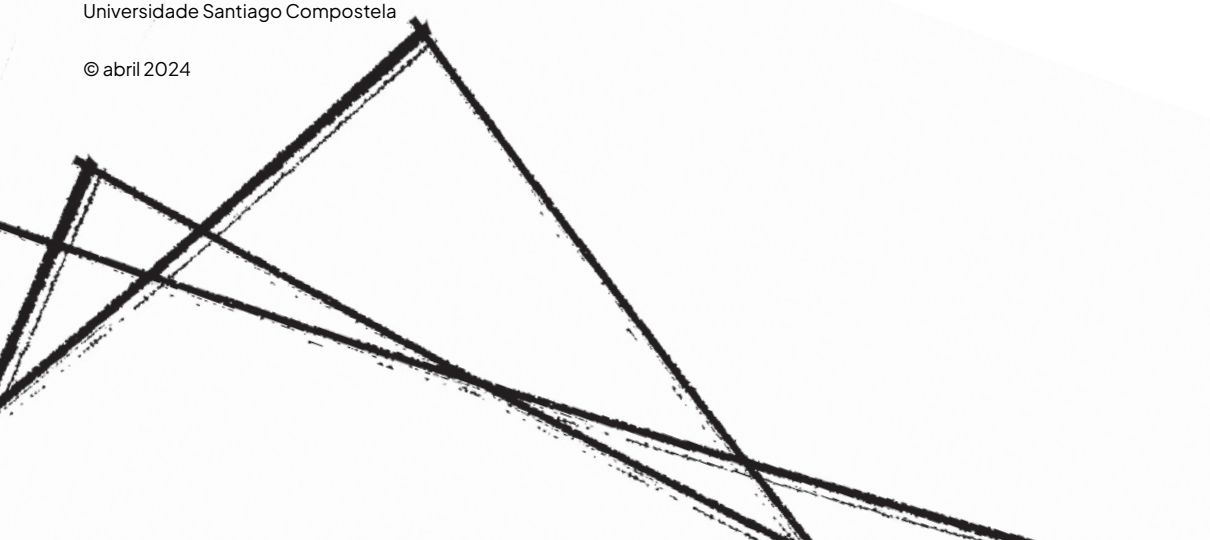
CICS.NOVA

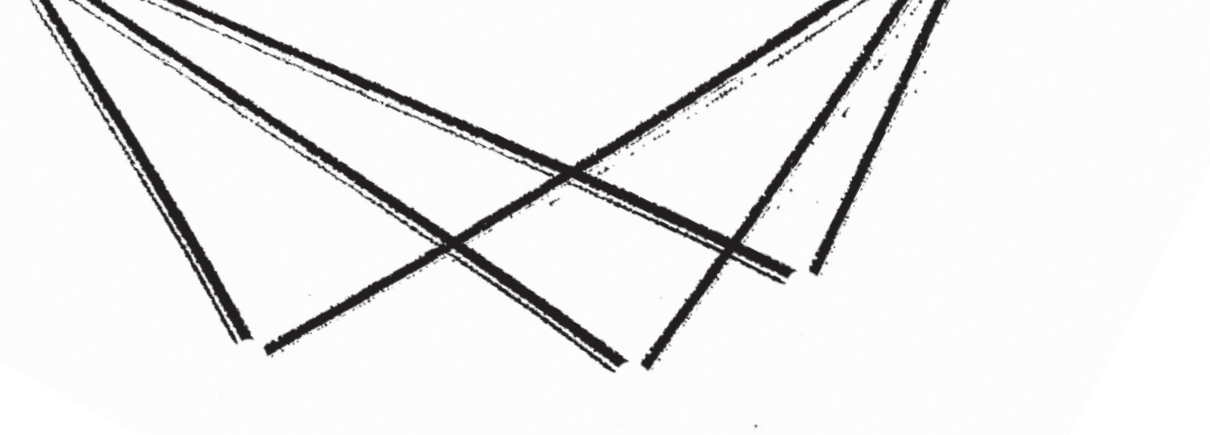
CI&DEI

Universidade Feevale

Universidade Santiago Compostela

© abril 2024





Atas 4.ª Conferência
Internacional

Emoções, Artes e Intervenção

Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos

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

Organização



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS



CLUBE UNESCO DE INOVAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Índice

- 11 **Introdução**
- 15 **Audiodescrição como porta de acesso às artes: Os contributos da COVID-19 para a democratização da cultura**
Carla Freire
- 18 **Danza creativa en el Convento Santa Clara: otra mirada de la corporeidad religiosa en la vejez**
Maria Valencia, Sandrina Milhano e Clara Leão
- 21 **Portuguese wind bands: An approach to their educational value**
José Cidade, Alexandra Sá Costa e João Caramelo
- 25 **O contributo dos Estudos de Tendências para a Educação Artística do século XXI**
Andreia Fernandes
- 29 **Educação musical dos atos e dos afetos**
Ana Medeiros
- 32 **O papel das emoções na tomada de decisão do assistente social – Desafios e oportunidades para a formação em Serviço Social**
Gonçalo Mota
- 36 **A relação pessoal com a escrita como perspetiva integradora das vivências pessoais e académicas com a língua**
Inês Cardoso e André Matias
- 40 ***Escritas e Rabiscos* – um caderno para a autorregulação da escrita nos 3.º e 4.º anos de escolaridade**
Marta Fonseca e Paula Ferreira
- 43 **Aprendizagem socioemocional de docentes**
Juliana Bohn, Rosemari Martins e Viviane Battistelo
- 46 **Tendências e sinergias temáticas sobre emoções, artes e intervenção: uma análise da literatura**
William Cantú, Sandrina Milhano, Lúcia Magueta e Jenny Sousa
- 53 **A literatura para a infância como expressão e instrumento de emoções – educação e intervenção em contextos transversais**
Cristina Nobre
- 56 **«Quantas cores tem uma viagem?», exposição para a infância**
Ana Bichinho, Carla Freire e Jenny Sousa
- 60 **Consciência fonológica no jardim de infância: Intervenção e Práticas Inovadoras**
Rita Bonança

- 64 **A Europa em imagens e significados: uma análise de códigos identitários em composições artísticas sobre o “Dia da Europa”**
Susana Monteiro, Lúcia Magueta e William Cantú
- 67 **Triângulos de aprendizagem no pré-escolar: o brinquedo, o livro e o real**
Leandra Cordeiro, Telma Sousa, Bárbara Martinho,
Filipa Marques e Conceição Mendes
- 70 **La perspectiva del profesorado universitario sobre la ética y la integridad en la investigación científica**
Ana M.^a Porto Castro e M.^a Josefa García
- 74 **Tecendo caminhos em educação para o bem-estar, qualidade de vida e humanização**
Joana Freitas-Luís e Marta Pereira
- 77 **Escrita criativa em crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação: processos criativos na (des)construção de histórias**
Manuela Silva, Maria João Santos e Luís Barbeiro
- 80 **“Arrela’t a la música”. El poder transformador de la música en iniciativas comunitarias**
Andrea Fernández-Barros e Lana Kovačević
- 83 **Programa Ubuntu no Ensino Superior: Desenvolvimento de Competencias SocioEmocionais**
Carolina Henriques e Patrícia Frade
- 86 **Negotiating intercultural and emotional frontiers in TESOL classes: The case of Chinese students in higher education in Portugal**
Mark Daubney
- 90 **As crianças devem ser ouvidas – estudo sobre a participação ativa das crianças num projeto escolar**
Sara Henriques e Maria João Santos
- 94 **Do Lapedo a Santa Eufémia – um projeto de intervenção e animação artísticas**
Sofia Teixeira, Sandrina Milhano e Clara Leão
- 97 **Shaping life: percursos inovadores para um estilo de vida saudável na educação de adultos**
Patrícia Ribeiro
- 100 **Promover a Participação das Crianças e o Desenvolvimento Socioemocional: Um projeto de intervenção pedagógica com Assembleias de Turma**
Mónica Soares, Daniela Ferreira, Liliana Pereira e Marina Barros
- 104 **Tempo sem tempo: arte e emoções numa trilha de investigação-ação em Intervenção Comunitária**
Mariana Craveiro e Irene Cortesão

- 108 Brincar como garantia de Direitos Humanos**
Joana Freitas-Luís
- 111 A intervenção socioeducativa, a partir das artes, na promoção dos direitos humanos: uma experiência de educação entre pares**
Jenny Sousa, Cristiana Madureira, Patrícia Silva e Sara Dias
- 115 A importância das “artes” na política portuguesa: uma análise do discurso dos programas eleitorais às eleições legislativas de 2024**
Susana Monteiro, Catarina Mangas e Sofia Caseiro
- 118 A animação leitora na Educação Pré-escolar: desenvolver o vocabulário e promover a expressão das emoções**
Fabiana Silva e Catarina Mangas
- 121 Girassóis de Inverno – uma experiência artística e participativa no projeto Escolíadas Glicínias Plaza**
Ana Fontes
- 124 “You are Important” Project: A Mindfulness Experiential Learning in Higher Education**
Vanda Pedrosa, Francisco Barrantes, Ana Querido e Cezarina Mauricio
- 128 O potencial educativo da composição musical coletiva na formação de professores generalistas**
Sandrina Milhano
- 133 Gestão da Ansiedade e Promoção do Bem-Estar Subjetivo dos Profissionais de Enfermagem de um serviço de medicina, através de técnicas de 3ª geração (mindfulness, aceitação e compromisso)**
Sara Nascimento
- 135 Inteligência Emocional e Autoeficácia na Dor Crónica**
Joana Damas, Rute F. Meneses e Virgínia Rebelo
- 138 Gestão do comportamento agressivo/violento em contexto de urgência Geral: Prática especializada em Enfermagem de Saúde mental e Psiquiátrica**
Pedro Pires e Carlos Laranjeira
- 141 A Inteligência Emocional das Pessoas com Deficiência em contexto de trabalho**
Marta Nogueira
- 144 O faz-de-conta transforma-se em realidade: Intervenção educativa vs psicológica no ensino superior**
Rute Meneses
- 148 Práticas de cidadania ativa numa escola multicultural – notas etnográficas**
Joana Catela e Sara Lopes

- 152 **A educação vocal no trabalho coral: a expressão coletiva psicossocial**
Pedro Vaccari
- 155 **Arteterapia – A Mensagem das Lágrimas: O Luto e os Cuidados Paliativos**
Graça Duarte e Telma Alves
- 158 **Netflix & Perturbações Mentais: Estigma Social, Glamourização da Doença e Literacia em Saúde Mental**
Filipe Lima
- 162 **Trajetórias profissionais e riscos futuros: o que sentem os jovens diplomados do ES em período pós-pandémico**
Luis Sousa
- 165 **As Emoções e a efetiva inclusão escolar**
Claudia Rossi
- 168 **Da Razão e da Emoção: a Dança no Autocuidado Profissional em Cuidados Paliativos**
Deolinda Leão e Carla Ribeirinho
- 171 **A Educação em Portugal à luz dos debates parlamentares (1911–1940)**
Dina Alves
- 174 **A Checkers Game as a Collaborative Platform to Learn About Portuguese Women Who Have Made History in Different Domains**
Sílvia Pinto e Nelson Zagalo
- 177 **Diálogos e cruzamentos intertextuais nas artes – Caminhos de intermediação para a leitura literária**
Pedro Balaus Custódio
- 180 **Staging critical media literacy at the forefront of Communication and Media courses**
Bushra Rahman
- 183 **Uma nova imagem: em torno de uma identidade visual participada para a OASIS**
Leonel Brites
- 186 **A morte de Diego Maradona em textos multimodais e a construção semiótica do mito**
Marco Gomes
- 189 **Processos de ensino-aprendizagem participativos: a fotografia como mediador criativo**
Maria Kowalski
- 192 **O estudo de processos artísticos na criação de diários gráficos: repertórios, signos e significados culturais**
Lúcia Magueta e William Cantú
- 195 **O Papel da Realidade Aumentada na Promoção da Acessibilidade e Inclusão na Educação**
Evellyn Alves

Introdução



A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria tem o prazer de apresentar a 4.^a Edição da Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção, este ano com um enfoque especial nas abordagens colaborativas e participação em espaços educativos.

Esta 4.^a edição da Conferência Internacional Emoções, Arte e Intervenção assume-se novamente como um espaço de investigação, reflexão e divulgação. Conta com a participação de especialistas de diferentes áreas disciplinares que partilham e refletem sobre pensamento emocional, a sua relação com a arte, e as múltiplas dimensões de uma intervenção socioeducativa que considera a participação do indivíduo.

Assim, procura-se conhecer e divulgar processos libertadores das potencialidades expressivas, interpretativas e reconfiguradoras das práticas de intervenção e dos novos âmbitos operativos que se apoiam numa pedagogia participativa. No contexto atual, as abordagens colaborativas e a participação ganham importância como metodologias de intervenção social, educativa e cultural, e materializam-se em projetos de desenvolvimento da comunidade para maximizar a participação dos diversos destinatários, tornando-se lugares de aprendizagem ativa, de encontro e de convivência cidadã.

Valoriza-se, portanto, uma perspetiva multidisciplinar, potenciadora de sinergias de matérias científicas ou reflexivas, que impulsionem a discussão e a construção do conhecimento acerca do pensamento emocional e o seu papel na ação humana e no desenvolvimento de comportamentos promotores da adoção de estratégias que estimulem a participação.

Para organizarmos esta discussão, criámos três linhas de discussão, nomeadamente:

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

Estas linhas de investigação operacionalizam-se nas seguintes áreas temáticas:

- Arte e intervenção
- Educação emocional
- Desenvolvimento e saúde mental

- Intervenção psicossocial
- Intervenção e comunidade
- Promoção e defesa dos direitos humanos
- Educação e intervenção em contextos educativos
- Ambientes participativos desenvolvidos em parceria
- Práticas profissionais e abordagens participativas
- Comunicação e contextos digitais

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

- Promover o intercâmbio entre investigadores e profissionais nos domínios da arte, educação, comunicação, intervenção social e saúde;
- Conhecer práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas em múltiplos espaços educativos e com públicos diversificados;
- Apresentar e debater resultados da investigação e de práticas profissionais que promovam ambientes participativos desenvolvidos em parceria com os destinatários;
- Problematicar as relações do pensamento emocional e do seu papel na construção de comportamentos adaptativos através das artes.

Pretende-se, assim, construir um espaço de partilha de investigações, de ações e de experiências, de diferentes agentes, atores sociais e profissionais que intervêm em espaços educativos. Serão apresentadas sugestões técnico-didáticas, educacionais e de intervenção no campo do desenvolvimento do pensamento emocional, como um modelo de atuação que possa envolver o espaço educativo, o campo da saúde e o desenvolvimento humano.

A comissão Organizadora

Comunicações



Audiodescrição como porta de acesso às artes: Os contributos da COVID-19 para a democratização da cultura

Carla Freire

ESECS, LIDA, Politécnico de Leiria

carla.freire@ipleiria.pt



Introdução

Ainda que o artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos mencione que “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Diário da República Eletrónico, n.d.), nem todos os cidadãos conseguem gozar deste direito. A pessoa com deficiência visual é uma das que, muitas vezes, se vê privada de desfrutar da arte e da cultura, por falta de medidas de acessibilidade que permitam a fruição deste tipo de serviços e/ou produtos. A pandemia por COVID-19 veio a transformar o mundo como o conhecíamos: por um lado, limitou, ainda mais, o acesso físico da pessoa com Deficiência Visual às artes, na medida em que ao lidar com o mundo através de outros sentidos, nomeadamente através do tato, pode comprometer a sua saúde (Rizzo et al., 2021); por outro lado, as exigências derivadas dos sucessivos confinamentos, obrigaram os agentes culturais a reinventarem-se, pensando em novas formas de chegar aos diferentes públicos (Cecília, 2021), o que pode contribuir para a expansão de algumas técnicas de acessibilidade, tais como a audiodescrição, descentralizando, desta forma, o acesso à arte.

Audiodescrição

A audiodescrição é um dos recursos que pode contribuir para a fruição da cultura e que consiste numa técnica de acessibilidade que permite “transformar” as imagens em palavras, de forma que as pessoas com deficiência visual possam conhecer e compreender o mundo imagético que as rodeia e ao qual, normalmente, não têm acesso (Fryer, 2016; Neves, 2011; Snyder, 2014). Esta técnica ainda não é conhecida por todas as pessoas, quer tenham ou não deficiência visual, o que pode dificultar a expansão deste recurso e respetiva implementação. Desta forma, urge dar a conhecer o que é a audiodescrição para que mais agentes culturais a possam vir a utilizar e mais pessoas com deficiência visual possam usufruir deste recurso de acessibilidade.

Boas práticas de democratização da cultura

Considerando o impacto que a Pandemia por COVID-19 teve nas diferentes instituições, o que levou a mudanças, por vezes, radicais, tais como uma passagem brusca para ambientes digitais, mesmo sem que os locais estivessem devidamente preparados, faz-nos pensar no futuro. Indo ao encontro das ideias expressas por Cecilia (2021) perguntamos o que podem fazer os equipamentos culturais para garantirem que as novas práticas digitais encontradas se tornem oportunidades para tornar os espaços mais acessíveis ao invés de criarem fossos digitais, aumentando, as barreiras à população com deficiência. Assim, e de forma a ultrapassar as dificuldades devido ao encerramento de museus, muitos recursos foram disponibilizados online, tais como modelos em 3D, galerias virtuais, visitas virtuais, atividades participativas e eventos que permitiram disponibilizar experiências online ricas, interativas e estimulantes a uma larga franja da população (Cecilia, 2021). Neste sentido, pretende-se apresentar alguns exemplos de boas práticas que nos permitem refletir sobre a democratização das artes e da cultura, assim como também sobre as questões de acessibilidade, que nem sempre estão presentes nas exposições, mas que têm o potencial de aumentar o número de apreciadores de arte.

Como exemplos de boas práticas, para tornar a cultura acessível não só ao público geral, mas também ao público com deficiência visual, destacam-se exposições como “Tinta sobre Tinta”, do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, o qual é muito conhecido pelos seus cuidados com as questões da acessibilidade. Esta exposição, cujas obras estão audiodescritas, para além de permitir que a pessoa com deficiência visual compreenda o que a pessoa normovisual está a visualizar, permite a fruição da obra de uma forma singular. Um segundo exemplo é o da plataforma da MIDIACE, uma associação sem fins lucrativos de Belo Horizonte, que tem como principal objetivo promover a acessibilidade nos diferentes meios. Assim, é possível aceder a uma ampla variedade de exemplos de audiodescrição aplicada aos mais diversos contextos, desde fotografia, paisagens, ilustração de desenhos animados, entre outros.

De forma a tornar a cultura acessível a vários públicos, a plataforma izi.TRAVEL permite que qualquer utilizador, individual ou profissional, de qualquer parte do mundo possa criar os seus percursos virtuais a locais ou a exposições com peças museológicas e respetivos áudio-guias. Desta forma, é possível encontrar uma grande variedade de experiências virtuais a locais diferenciados e em línguas diversas.

Considerações finais

Estes exemplos revelam que, com recurso às tecnologias digitais é possível chegar a públicos diversificados quer estejam dispersos geograficamente e quaisquer que sejam as suas características específicas. Alguns museus já têm a prática de oferecer audiodescrição nos seus espaços físicos, mas apenas a um número limitado de objetos. Expandindo a oferta de audiodescrições em ambientes digitais, ampliam-se as oportunidades de acessibilidade à diversidade de públicos, que de forma equitativa podem usufruir da arte e da cultura, garantindo, desta forma, igualdade de oportunidades com os demais. Assim, é fundamental aproveitar esta nova realidade para pre-

parar os espaços de forma que cheguem às populações tradicionalmente marginalizadas e mostrem que a cultura é para todos, que todos se devem sentir bem-vindos, representados, incluídos e seguros.

Palavras-chave: Acesso à arte e cultura;
Audiodescrição; Exposições digitais; COVID-19.

Referências bibliográficas

- Cecilia, R. R. (2021). COVID-19 Pandemic: Threat or Opportunity for Blind and Partially Sighted Museum Visitors? *Journal of Conservation and Museum Studies*, 19(1): 5, 1–8.
- Diário da República Eletrónico (n.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Fryer, L. (2016). *An Introduction to Audio Description: A Practical Guide*. Routledge.
- Neves, J. (2011). *Guia de Audiodescrição: Imagens que se ouvem*. Instituto Nacional para a Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria.
- Rizzo, J.R., Beheshti, M., Fang, Y., Flanagan, S., & Giudice, N.A. (2021). COVID-19 and Visual Disability: Can't Look and Now Don't Touch. *PM&R Journal* 13(4), 415–421.
- Snyder, J. (2014). *The visual made verbal: a comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. American Council of the Blind Arlington, VA.

Danza creativa en el Convento Santa Clara: otra mirada de la corporeidad religiosa en la vejez

Maria Valencia

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal
mafe.motatov@gmail.com

Sandrina Milhano

Politécnico de Leiria, Ci&DEI, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal
sandrina.milhano@ipleiria.pt

Clara Leão

Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal
clara.leao@ipleiria.pt

— • —

Resumo alargado

El presente artículo propone una reflexión sobre el proyecto de intervención artística realizado en el Convento Santa Clara de las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción en Leiria, Portugal.

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

Dado que el envejecimiento está enmarcado en imaginarios sociales que lo cargan de connotaciones negativas, las posibilidades de reconocernos en las personas que envejecen son cada vez más lejanas. Según Domingues y Freitas, como no hemos tenido una mirada diferente de la vejez, no nos podemos reconocer en los viejos y quienes son viejos no consiguen reconocerse en su cuerpo envejecido (2019, p.4). Gracias a esto la vejez puede ser vivida de una manera traumática, pudiéndose generar problemas emocionales que afectan en mayor medida el declive natural que conlleva la vejez. De tal manera que este proyecto de intervención se desarrolló pensando si la danza creativa puede llegar a contribuir a otra mirada de la corporeidad para un grupo de hermanas franciscanas que están viviendo la vejez; ya que esta herramienta artís-

tica entendida como canal de expresión y comunicación, hace posible nuevas maneras de estar y de ser en el mundo. El crear nuevos movimientos corporales fuera de los convencionales, hacen resistir a las personas que viven la etapa de la vejez a encajar completamente a los modelos establecidos socialmente.

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

Para realizar este proyecto de intervención se necesitó pasar por diferentes fases. La primera parte del proceso se basó en la observación. Durante cuatro meses de inmersión dentro del Convento Santa Clara permitieron entender el contexto y las problemáticas de las participantes. La segunda parte permitió establecer un esquema de proyecto basado en danza creativa, el cual se dividió en tres segmentos: Conciencia corporal, expresión corporal y creación artística. La tercera parte consistió en aplicar el proyecto durante otros cuatro meses y dividirlo en sesiones de acuerdo al esquema planteado. En la última parte del proyecto se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales para sacar las conclusiones finales con ayuda de las participantes y así crear una reflexión en conjunto.

Durante el proceso de intervención se evidencia que es necesario fomentar una reflexión subjetiva que posibilite la aceptación de los cambios corporales, emocionales y sociales que llegan con la vejez; de esta manera pensamos que la aplicación de un proyecto de intervención en danza creativa permite a las participantes situarse en su cuerpo. De acuerdo con Botelli e et al:

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

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

Un porvenir limitado, un pasado fijo: tal es la situación que han de enfrentar las personas de edad. En muchos casos, paraliza su actividad. Todos sus proyectos han sido o

realizados o abandonados, su vida se ha cerrado sobre sí misma; nada los reclama: no tienen más nada que hacer. (Beauvoir, 2013, p.468)

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

A través de este tipo de danza es posible encontrar nuevos canales de expresión que permitan tejer diálogos con otros para reencontrarnos como comunidad, para volvernos a mirar como seres humanos que en distintas circunstancias padecemos mismas condiciones. Por eso, volver a mirar las interpretaciones que hacemos de la vejez es distanciarnos de esos preconceptos que conciben el mundo de una manera cerrada.

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

Palabras claves: Danza creativa; Vejez; Corporeidad; Intervención artística.

Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. (2013). *La vejez* (A, Bermúdez, Trad). Editorial Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1970)
- Botelli, M; Barvosa, R; Almeida, M. (2012). Construir singularidades y colectividad: La creación colectiva en danza. *TRAMAS* 36 UAM-X, pp. 127-152.
- Domingues, R. & Freitas, J. (2019). La fenomenología del cuerpo en el envejecimiento: diálogos entre Beauvoir y Merleau-Ponty. *Revista subjetividades*. 19(03), 1-13 [file:///C:/Users/mafes/Downloads/Afenomenologiadocorponoenvelhecimento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mafes/Downloads/Afenomenologiadocorponoenvelhecimento%20(1).pdf)
- Silveira, Andréa Luiza da, Cambuzzi, Rita de Cássia Silveira, Costa, Maria da Piedade Resende da, & Hertiwig, Rose Silveira Von. (2012). Corporeidade e existência: notas de uma perspectiva fenomenológica sobre a condição da pessoa com deficiência física. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 18(1), 30-36. http://pepsic.bvsalud.org/scie-lo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000100005&lng=pt&tlng=pt.

Portuguese wind bands: An approach to their educational value

José Cidade

CIIE – Centre for Research and Intervention in Education
Faculty of Psychology and Education Sciences of
the University of Porto (FPCEUP), Porto, Portugal
josecidade1@gmail.com

Alexandra Sá Costa

CIIE – Centre for Research and Intervention in Education
Faculty of Psychology and Education Sciences of
the University of Porto (FPCEUP), Porto, Portugal
alexandra@fpce.up.pt

João Caramelo

CIIE – Centre for Research and Intervention in Education
Faculty of Psychology and Education Sciences of the
University of Porto (FPCEUP), Porto, Portugal
caramelo@fpce.up.pt



Introduction

Music symbolically represents objects, ideas, and behaviors (Hallam, 2006). It constructs and transforms social reality (DeNora, 2000). As a multimodal art form and primary cultural practice, music expresses collective identities and reinforces a sense of belonging through synchronized performance experiences (Turino, 2008). Ensemble music has the potential to promote inclusion, value cultural differences, and increase trust in social values (Hallam, 2015). It is a unique vehicle for social interaction, integrating individual and social competencies and promoting human development (Cross, 2003).

Gert Biesta (2022) argues that education serves three purposes: qualification, socialization, and subjectification. These domains are based on the idea of a world-centered education. After a thorough analysis of the sociology of non-school education (Afonso, 1992), it can be inferred that the social practices of civil wind bands can be interpreted as educational processes, primarily of a non-formal and informal nature. This reflects the dynamic nature of the educational phenomenon, which involves communication, interaction, and intergenerational relationships within authentic social contexts that are also educational (Koopman, 2016).

During the nineteenth century, Portugal's social and political conditions fostered the development of recreational and cultural associationism (França, 1999; Mattoso, 2011). This led to establishing civil associations and other organizations to promote individual fulfillment and make practical contributions to the common good (Lima, 1982). Civil wind bands are voluntary organizations that aim to facilitate artistic-musical training processes for individual and collective development with an educational dimension. Their practices are likely consistent with community music concepts (Higgins & Willingham, 2017).

Academic research on national civil wind bands has primarily been conducted in Musical Sciences, Musicology, and Ethnomusicology. These studies tend to focus on specific geographical and temporal themes. A doctoral research project was initiated due to the rarity of national educational science studies focusing on the empirical field of wind bands. The project aims to capture the educational meaning that participants attribute to their individual experiences in Portuguese wind bands. A thorough understanding of the educational potential inherent in these experiences can provide insight into the educational potential of non-school contexts as a contribution to the field of Education Sciences.

Method

The Ph.D. research project is based on a multimethod explanatory and sequential design (Creswell & Creswell, 2018) in a multicase study strategy (Stake, 2006). The project involves a literature review as an introductory phase and two other empirical stages. The scoping literature review aimed to identify the published studies on the educational effects of participation in wind bands, examine how this research topic is conducted, and analyze knowledge gaps. The scoping literature review consisted of a mapping study (Cooper, 2016), a bibliometric analysis (Donthu et al., 2021), and a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). In the first stage, three questionnaires were launched to all Portuguese civil wind bands through a dedicated website (www.abandaeduca.pt). An integrative analytical approach (Bazeley, 2011) will be used to select a set of eligible wind bands for the following research phase. This phase will take a complementary intensive view inspired by ethnography and based on previously defined relevance criteria. As far as the extensive study is concerned, the object of our communication makes a cut of the data, favoring up-to-date sociodemographic, socio-educational, and socio-institutional profiles of musicians, conductors, managers, and institutions.

Results

In the past decade, peer-reviewed papers related to research on brass, concert, or wind bands have predominantly focused on music and music education. However, a careful analysis reveals that there are also relevant health and psychosocial issues related to active music-making participation in wind bands. It is clear that these issues are of great importance and should be taken into consideration when discussing the benefits of wind band participation.

In our scoping review, the analysis of the selected papers' full-text reading and content revealed the main themes of community music participation, social bonding, emotional well-being, and individual quality of life. These studies highlighted the psychosocial impact of participation in community music ensembles from an individual perspective.

The quantitative phase of the research has revealed the sociocultural diversity of band members (musicians, conductors, and managers). The primary motivation for the existence of wind bands is their impact on the community. They provide music education, foster social cohesion, and promote culture. Furthermore, the group of band managers appears to hold a dual perspective on the band's mission, either centered on general culture or purely focused on philharmonic music. The musicians demonstrate a noteworthy collection of learned personal and communal values connected to their wind band involvement. This highlights the educational benefits of non-academic settings in enhancing the community's cultural landscape.

Discussion

The mapping studies suggest a prevalence of research conducted by authors affiliated with institutions from English-speaking countries and Western cultures. This may represent a critical bias in this discussion. One evident outcome is the binary division of studies that exclusively address adult participants or young students. The studies suggest that participation in ensemble music groups can strengthen social bonds and enhance emotional learning skills among young people by promoting self-confidence and mutual trust. In terms of researching active music-making among adults, demographic statistics and forecasts of changes in the elderly population appear to be the main drives. It is important to note that recent research on wind bands has not prioritized the educational effects of active music-making participation despite representing informal and non-formal music education initiatives.

According to the preliminary results of the questionnaires, wind band activities have been found to provide a platform for developing personal values and a strong sense of belonging through teamwork. This, in turn, supports the continued commitment of adult wind band members in Portugal. The musicians attribute dual educational meanings to their participation.

This work was funded by the European Union, through the European Social Fund, and by national funds, through the Portuguese Foundation for Science and Technology, IP (FCT), under the doctoral research grant no. 2021.07568.BD. It was supported also by the Portuguese Government, through the FCT, under CIIIE's multi-annual funding [grants no. UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020].

Keywords: education; mixed method; non-formal education; philharmonic; wind band.

References

- Afonso, A. J. (1992). Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In E. António Joaquim & S. Stoer (Eds.), *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Edições Afrontamento.
- Bazeley, P. (2011). Integrative Analysis Strategies for Mixed Data Sources. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 814–828. <https://doi.org/10.1177/0002764211426330>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: a view for the present*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cooper, I. D. (2016). What is a “mapping study?”. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 104(1), 76–78. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.104.1.013>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition. ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cross, I. (2003). Music, cognition, culture, and evolution. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 42–56). Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511489433>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- França, J.-A. (1999). *O Romantismo em Portugal* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. University of London.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. University College London.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: an introduction*. Routledge.
- Koopman, C. (2016). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Lima, L. n. C. (1982). As associações como instâncias educativas promotoras de desenvolvimento. *Gil Vicente Revista de Cultura e Actualidades*(12).
- Mattoso, J. (2011). *História da vida privada em Portugal A Época Contemporânea* (I. Vaquinhas, Ed.). Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: the politics of participation*. University of Chicago Press.

O contributo dos Estudos de Tendências para a Educação Artística do século XXI

Andreia Filipa Rodrigues Fernandes

Mestranda em Intervenção e Animação Artísticas

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

andreiafiliparf@gmail.com



Resumo alargado

Vivemos numa sociedade líquida (Bauman, 2007/2005). Esta é uma sociedade globalizada e tecnológica, mercantilista e consumista, instantânea e inconstante – insegura e imprevisível, na qual a própria cultura se encontra em crise (Eagleton, 2003). Tal defendem autores basilares dos Estudos Culturais desde a última metade do século XX, que se dedicaram ao estudo da pós-modernidade e das suas mutações ao longo das décadas (Eagleton, 1998; Hall, 1997; Williams, 1965/1961). Se é verdade que a previsão destas mutações é um processo “arriscado e, frequentemente, enganoso” (Bauman, 2007/2005, p. 8), é também verdade que “A vida numa sociedade moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se [...] ou perecer” (p. 9); e essa modernização deve estar, necessariamente, em consonância com as mutações ocorridas. Assim, mais do que estar a par com a rápida transformação do presente, é fulcral perspetivar um futuro em permanente (re)construção – só assim se obterá um conhecimento aprofundado da sociedade em que vivemos. Segundo Williams (1965/1961), este conhecimento atinge-se através da análise da cultura, isto é, “the study of relationships between elements in a whole way of life” (p. 63), e dos seus padrões culturais – “A key-word, in such analysis, is pattern” (p. 63). A esta ideia de padrões culturais corresponde, contemporaneamente, o conceito de tendência: “a direction of change in values and needs which is driven by forces and already manifests itself in various ways within certain groups in society” (Dragt, 2017, p. 14). Este conceito cresceu para além dos Estudos Culturais e a sua aplicação expandiu-se para áreas como o Design, o Marketing e a Antropologia (Gomes, Cohen, & Flores, 2018, p. 53). Desta diversidade de campos teóricos e metodológicos emergiu uma nova área de estudos – os Estudos de Tendências –, “que [procura] identificar e acompanhar práticas, rituais, representações e discursos [...] com o objetivo de compreender comportamentos e mentalidades emergentes que refletem mudanças no espírito de um tempo” (Gomes, Cohen, & Flores, 2018, p. 53). De natureza transdisciplinar, esta abordagem ultrapassa o objetivo analista e propõe uma visão estratégica, criadora de respostas inovadoras, sustentáveis e sólidas para as necessidades das várias esferas da sociedade (Gomes, Cohen, & Flores, 2018, p. 53). De facto, a relevância social dos Estudos de Tendências é não

só destacada por autores como Dragt (2017), que afirmam que “Trend insights can steer one towards a more consciously chosen future and provide input to influence the future” (p. 14), mas tem igualmente vindo a ser destacada pela UNESCO desde 2012 através do conceito e projeto homónimo *Futures Literacy*, que possui como objetivo a produção de conhecimentos estratégicos nas várias esferas da sociedade tendo em vista a capacitação para o futuro (UNESCO, s.d.).

Aqui reside a relevância – e a premência – de uma articulação entre Educação e Estudos de Tendências. Muito se tem discutido os desafios que a Educação enfrenta atualmente, nomeadamente a capacidade de fornecer aos jovens as ferramentas necessárias para o futuro da sociedade. Veja-se, por exemplo, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et. al, 2017), que coloca uma grande ênfase no desenvolvimento de *soft skills* como a criatividade, a inovação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a consciência emocional e o diálogo intercultural. Estas preocupações têm levado à defesa da tese de que as Artes deveriam marcar presença na Educação, de modo a potenciar uma formação integral do indivíduo – que, apesar de não ser nova, tem sido recuperada por vários autores a partir de meados do século XX (Read, 1982/1943), e reflete-se hoje em iniciativas como o Clube UNESCO de Inovação e Desenvolvimento Cultural, o Clube UNESCO de Educação Artística e o Plano Nacional das Artes. Pese embora as divergências relativamente à função e abordagem das Artes na Educação – que sempre existiram e que são justificadas pela própria natureza múltipla da Arte –, todos os esforços empregues atualmente convergem na valorização da Educação Artística enquanto ferramenta para uma educação atualizada com o presente e preparada para o futuro, capaz de fornecer às gerações jovens e vindouras as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios, adversidades e oportunidades geradas por uma sociedade em constante transformação (Eça, 2010a, 2010b; Valqauresma & Coimbra, 2013). Do mesmo modo, assumindo a Educação Artística como o lugar de confluência do direito à Educação, à Cultura e às Artes (Milhano, Nogueira, & Correia, 2022), assim como um importante instrumento de formação holística do indivíduo, torna-se absolutamente crucial que a sua reformulação seja efetuada tendo em conta as necessidades educativas do século XXI.

Contudo, para que isso ocorra, é essencial compreender as necessidades atuais e futuras da Educação Artística, estimulando um olhar crítico e inovador capaz de lhes dar resposta. Nesta perspetiva, a abordagem dos Estudos de Tendências apresenta-se como uma ferramenta imprescindível, proporcionando não apenas conhecimento sobre os paradigmas presentes e futuros, mas potenciando igualmente a criação de estratégias capazes de responder eficazmente aos desafios que aqueles criam. Assim se define a premissa deste projeto.

O objetivo do presente trabalho é utilizar a abordagem dos Estudos de Tendências para produzir *insights* estratégicos que permitam repensar e reformular as práticas atuais da Educação Artística, de modo a que esta se coloque a par com as tendências emergentes e esteja preparada para o futuro. Partindo da metodologia de *coolhunting* (Gloor, & Cooper, 2007; Cantú, & Gomes, 2023), procurar-se-ão sinais *cool* associados a tendências culturais, que serão depois cruzados através do modelo

proporcionado por Cantú e Gomes (2023), e analisados com base nas orientações metodológicas de Cantú (2022) e Gomes e Cantú (2022). As tendências reunidas serão depois analisadas segundo a proposta analítica do método *Trend SWOT Analysis* (Kjaer, 2014) e, finalmente, a partir delas, serão gerados *insights* estratégicos para repensar a Educação Artística com base na análise de tendências (Cantú, 2022). Os resultados preliminares indicam a importância de temas como a sustentabilidade, o património (em todas as suas vertentes: edificado, histórico, natural, cultural...) e a interculturalidade, mas também a manutenção do foco na criatividade e na resolução de problemas, para a construção de pistas, práticas e estratégias para os profissionais da Educação Artística.

Palavras-chave: Estudos de Tendências; Tendências culturais; *Coolhunting*; Educação Artística; Século XXI.

Referências bibliográficas:

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 2005)
- Cantú, W. A. (2022). Trends Archaeology: methodological contributes to analyse brand meanings in artistic shows of style. *e-Revista LOGO*, 11(1), 134–163. <http://doi.org/10.26771/e-Revista.LOGO/2022.1.07>
- Cantú, W. A., & Gomes, N. P. (2023). Coolhunting Canvas: A Pedagogical Toolkit to Support Trendspotting and Sociocultural Innovation in Marketing. Em J. L. Reis, M. K. Peter, J. A. Varela González, Z. Bogdanović (Eds.), *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies* (337) (pp. 45–54). https://doi.org/10.1007/978-981-19-9099-1_4
- Dragt, E. (2017). *How to research trends: move beyond trend watching to kick start innovation*. BIS Publishers.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo* (E. Barbosa, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 1996)
- Eagleton, T. (2003). *A Ideia de Cultura* (S. Rodrigues, Trad.). Temas e Debates. (Obra original publicada em 2000)
- Eça, T. T. P. de (2010a). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos CEDES*, 30(80), 13–25. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Eça, T. T. P. de (2010b). A educação artística e as prioridades educativas no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127–146. DOI: 10.35362/rie520581
- Gloor, P., & Cooper, S. (2007). *Coolhunting: chasing down the next big thing*. AMACOM.
- Gomes, N. P., Cohen, S. A. de M., & Flores, A. M. M. (2018). Estudos de Tendências: contributo para uma abordagem de análise e gestão da cultura. *ModaPalavra e-periódico*

co, 11(22), 49–81. <https://doi.org/10.5965/1982615x11222018049>

- Gomes, N. P., & Cantú, W. A. (2022). Sociocultural Trend Reports as an Intelligence Tool of Strategic Cultural Management. Em J. L. Reis, M. K. Peter, R. Cayolla, Z. Bogdanović (Eds.), *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies* (280) (pp. 63–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9272-7_6
- Kjaer, L. (2014). *The Trend Management Toolkit*. Palgrave MacMillan.
- Hall, S. (Ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Milhano, S., Nogueira, F., & Correia, M. (2022). Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pé e pós crise pandémica. Em F. G. Alonso, & A. V. Veja (Eds.), *La dimensión transformadora del Derecho Educativo* (pp. 77–89). RIIDE.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte* (A. M. Rabaça & L. F. S. Teixeira, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1943)
- UNESCO (s.d.). *Futures Literacy*. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy/about>
- Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 131–14. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.306>
- Williams, R. (1965). *The Long Revolution*. Pelican Books. (Obra original publicada em 1961)

Educação musical dos atos e dos afetos

Ana Judite de Oliveira Medeiros

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



Introdução

Sendo a música aberta a novidades, mesmo sobre temas habitualmente praticados, trazemos como lhe cabem os afetos. Segundo Lopes (2019), em contextos similares existem sempre várias perspectivas de uma observação que se podem traduzir em mais que uma conceção. O desafio dá-se em apresentar os conteúdos de forma compreensiva e afetiva, que valorize as emoções como elemento formativo. Para o tema 'Educação musical dos atos e dos afetos' apresentamos duas perspetivas teórico metodológicas. A primeira refere-se à exposição dos conteúdos de forma simples a fim de percebê-los em sua complexidade (Lakoff & Johnson, 2012); e a segunda, sob a elaboração de afetos que contribuem para uma percepção mais ampla da música (Fornari, 2010; Medeiros, 2021).

As coisas simples podem ser compreendidas diretamente; e as complexas, por meio de metáforas, em que se usam as coisas simples como explicação das complexas. Dessa forma buscamos tratar a música, como uma "coisa" simples e igualmente afetiva. Essa objetivação dá-se através da linguagem em metáforas que podem auxiliar na compreensão musical. Se de um lado, a música pode ser percebida através de sua notação; do outro, pode ser percebida através da sua emoção. É sobre as possibilidades educativas que apontamos residir a aprendizagem, e, consequentemente, sua fruição. Nessa abordagem está a Dança 'Lembrança do Sertão', da Série Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos (1887–1959).

Metodologia

A música em ato trata da percepção objetivada da linguagem, que inclui simultaneamente todos os aspectos musicalmente possíveis (Kerman, 2010). A considerá-la em ato, aponta à ideia de percebê-la mais simples para construção mental. As metáforas destinam-se à comunicação ampla e de conexões a outras ideias, em que há uma projeção de dois domínios conceituais: um cognitivo, de natureza concreta e experiencial; e o outro sensorial, de caráter mais abstrato, em que ambos permitem compreender o domínio-alvo, o alcance da ideia musical, não necessariamente aquilo que é real, mas também o imaginado. Para a música em ato e em afetos, abordamos três aspectos: a percepção, a cognição, e a elaboração de afetos musicais.

Na percepção sonora é possível ouvir sem escutar, e escutar sem compreender; e compreender sem se emocionar. Isso se dá porque ouvimos sons estando ou não

conscientes deles. Mas, se atenção está voltada ao estímulo sonoro, é possível escutar e não somente ouvir. Na cognição trata-se de um fenômeno que ocorre na compreensão de sua lógica. E na evocação de afetos musicais, é comum, ao escutar uma música ser surpreendido por memórias episódicas, sentir emoções involuntárias e inesperadas. Nisso observa-se como a música justifica emoções no uso das artes de prosódia afetiva. Essa associação torna-se eficiente porque une a capacidade da semântica da linguagem e de afetividade musical.

Da tentativa metodológica, sob uma densidade de eventos de complexidade harmônica, obtivemos resultados mais próximos na produção das emoções. Desse modelo, foi possível prever adequadamente a “valência” da peça musical, apesar de elucidar a predição das dimensões ligadas a emoção.

Resultados

Na Dança Lembrança do Sertão, há duas versões, orquestral (1930) e pianística (1941). Escrita em Andantino, quaternário, em Lá menor, inicia com pizzicati e staccatos, como dedilhado da viola sertaneja. Segundo Nó-brega (1971), após sua introdução, o tema aparece em solo de trombone a expor uma sonoridade “agreste” com terminação na 7ª abaixada, característica da escala nordestina, sob modo mixolídio. O solo segue em diálogo entre madeiras e metais, em escalas ascendentes, acentuando a nostalgia da Dança. Seu ethos nutre-se no Allegro, em que o compositor explora as potencialidades rítmicas do tema. Após uma “fúria” rítmica, estabelece um andamento mais calmo na reexposição do tema, finalizado em uníssono. Nas duas versões trazidas em educação musical, apontamos três características. A primeira, a manutenção do padrão sonoro desenvolvido na retórica melancólica da toada; a segunda, o solo de trombone em toada com notas longas e glissandi; e a terceira, a descrição da paisagem em arpejos oitavados, em sequência de arabescos debussynianos, com ethos de “saudades”, em alusão ao Sertão como o lugar da saudade (Cascudo, 2001; Albuquerque, 2011).

Discussão / considerações finais

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

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

Referências bibliográficas

- Albuquerque, Durval Muniz Júnior (2011). A invenção do Nordeste e outras artes. 5a ed. São Paulo, Editora Cor- tez, 2011.
- Cascudo, Luiz da Câmara (2001). Mouros, judeus e franceses, três presenças no Brasil. 3a ed. São Paulo: Editora Global.
- Guérios, Paulo Renato (2009). Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação. Curitiba: Edição do Autor.
- Fornari, José Eduardo (2019). Percepção, Cognição e Afeto Musical. In: Keller, D.; Budasz, R. (Org.). Criação Musical e Tecnologias: Teoria e Prática Interdisciplinar (2010).
- Kerman, Joseph (2010). Contemplation music: challenges to musicology. Harvard: Harvard University Press, 2010, p. 31–108.
- Lakoff, G.; Johnson, M. L. (2012). Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.
- Lopes, Eduardo (Org.). (2019). Percursos de Investigação no Século XXI para o Ensino do Instrumento Musical. V. N. Famalicão: Húmus.
- Medeiros, Ana Judite de Oliveira (2021). O sertão imaginado nas Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos. 1a Ed. Curitiba: Appris.
- Nóbrega, Adhemar (1971). Bachianas Brasileiras. Rio de Janeiro. Editora Apex.

O papel das emoções na tomada de decisão do assistente social – Desafios e oportunidades para a formação em Serviço Social

Gonçalo Mota

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego,
Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

gmota@estgl.ipv.pt



Este artigo procura explorar o conflito latente entre as emoções e a tomada de decisão do assistente social. Argumentamos que esta relação para além de necessária, é possível, desde que os profissionais sejam capazes de identificar e gerir as suas próprias emoções, reconhecendo que esta é uma equação que se traduz num difícil equilíbrio e que pode colocar em causa, por exemplo, a emergência da profissionalização do Serviço Social (Ingram, 2013).

Na verdade, aos assistentes sociais é exigida a capacidade de compreender a complexidade inerente aos contextos nos quais trabalham e que implicam uma influência mais ou menos evidente no seu processo de tomada de decisão (Ferguson, 2018). Se, por exemplo, observarmos a intervenção do assistente social no âmbito da proteção de menores, entendemos que a tomada de decisão deste profissional se situa, muitas vezes, entre o necessário juízo de previsibilidade e a racionalidade imposta pela natureza gestonária dos processos que acompanha (Mota & Albuquerque, 2022).

Na realidade, o julgamento profissional do assistente social é construído numa dimensão relacional, na qual o profissional é chamado a gerir interesses conflitantes entre os diferentes atores com quem vai interagindo ao longo da sua intervenção (Munro 2011). Esta prática relacional envolve a influência das emoções, que são frequentemente entendidas como indispensáveis, mas ao mesmo tempo observadas enquanto fenómenos potencialmente prejudiciais e que requerem um necessário controlo, sendo esta uma representação paradoxal da intervenção do assistente social (O'Connor, 2020). Deste modo, e se por um lado as emoções são fundamentais para a tomada de decisão e ajudam quem decide a lidar com questões complexas e a ponderar vários cursos de ação, por outro lado, também podem influenciar a perceção da avaliação do risco do assistente social comprometendo a sua capacidade de analisar os diferentes contextos e de tomar decisões (De Bortoli & Dolan, 2015). Nesse sentido, e enquanto resposta, assistimos ao predomínio de uma perspetiva gestonária que obriga os assistentes sociais a colocar de lado as experiências pessoais e pro-

fissionais e a procurar na racionalidade, a materialização necessária para a construção do seu julgamento profissional (Mota & Albuquerque, 2022).

No entanto, e segundo António Damásio (2009), não é possível existir razão sem emoção, tendo o investigador comprovado que nos casos em que as pessoas possuem défices emocionais e que conseguem manter a maioria das suas competências cognitivas, acabam por ter dificuldade em desenvolver a sua aprendizagem emocional, afetando diretamente a sua capacidade para tomar decisões racionais. Entendemos, por isso, que o desafio colocado ao Serviço Social passa, não só pelo reconhecimento do papel da racionalidade, como também pela compreensão sobre a forma como as emoções influenciam a sua tomada de decisão. Sublinhamos, desse modo, a importância da inteligência emocional e da autoconsciência do assistente social para que promova a identificação com rigor, da emoção sentida num determinado momento, a sua intensidade e a forma como esta afeta os seus pensamentos e comportamentos (Ascenso, 2022).

Tem sido argumentado que a inteligência emocional está no centro da prática reflexiva do Serviço Social (Ferguson, 2018). A inteligência emocional inclui “as capacidades de perceber corretamente as emoções, de aceder e gerar emoções para ajudar o pensamento, de compreender as emoções e o conhecimento emocional, e de regular reflexivamente as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer et al., 2004, p.197). Assim, o assistente social tem de ser capaz de reconhecer e compreender os seus próprios estados emocionais e o potencial das suas emoções, sendo fundamental que o profissional avalie o que pensa, o que sente e o que faz e que aprenda com esta mesma reflexão (Howe, 2008). Concordamos que a supervisão profissional, enquanto forma de promover o desenvolvimento pessoal e profissional e trabalhar os problemas e as dificuldades sentidas pelos assistentes sociais, poderá representar uma resposta importante (Ribeirinho, 2019; Ravalier et al. 2023).

No entanto, é também através da educação emocional, enquanto processo contínuo e permanente de desenvolvimento de competências, que se pode promover o crescimento pessoal e social do estudante de Serviço Social, por forma a capacitá-lo para o exercício da profissão (Grant, Kinman & Alexander, 2014; McFadden et al., 2023). A verdade é que quem participa na formação em Serviço Social, por princípio, pode assumir que os alunos já possuem o autoconhecimento e a maturidade suficientes para lidar com as exigências emocionais da prática profissional. Contudo, e quando nos referimos à gestão das emoções, estamos invariavelmente a refletir sobre dimensões éticas do Serviço Social que passam, nomeadamente, pela empatia e cooperação enquanto competências relacionais específicas do assistente social (APSS, 2018) e que coincidem com algumas das dimensões básicas emocionais identificadas por Salovey e Sluyter (1997). A nossa proposta prende-se, por isso, com a necessária sensibilização para a integração nas disciplinas de Ética e Deontologia dos ciclos de estudo em Serviço Social, de um espaço que permita a realização de exercícios reflexivos com recurso a vinhetas, que através de textos ou imagens, possibilitam a integração dos alunos num determinado contexto situacional, sendo convidados a procurar respostas, nomeadamente em áreas sensíveis de intervenção do Serviço Social, como as que envolvem as necessárias respostas emocionais, a correspondente tomada de decisão e a influên-

cia, mesmo que indireta, na vida de alguém (Taylor, 2006; Nygren & Olstedal, 2015; Taylor & Whittaker, 2018). Estes exercícios são realizados através de dinâmicas de grupo ou individualmente em sala de aula e permitem o auto e hetero conhecimento dos alunos, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como a procura de resolução de problemas, sempre com o objetivo de contribuir para o conhecimento sobre a construção de uma tomada de decisão ética em Serviço Social.

Estas atividades possibilitam, também, antecipar as dificuldades inerentes à integração na prática pré-profissional em Serviço Social e que envolvem a gestão eficaz das emoções, assim como a regulação emocional adaptativa aos contextos de intervenção. Só assim poderemos procurar contrariar a imposição de uma lógica da racionalidade imposta pela natureza gestonária dos processos de decisão, cada vez mais evidente no quotidiano da intervenção do assistente social.

Palavras-Chave: Tomada de decisão; Serviço Social; Inteligência emocional; Formação

Referências Bibliográficas

- APSS (2018). *Código deontológico dos assistentes sociais em Portugal*. APSS: Lisboa, Portugal.
- Ascenso, J. (2022). *Neurociências e Inteligência Emocional. Aplicação à educação e às organizações*. Lisboa: Pactor.
- Damásio, A. (2009). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 25.ª Edição. Mem Martins: Europa América.
- De Bortoli, L., & Dolan, M. (2015). Decision making in social work with families and children: Developing decision-aids compatible with cognition. *The British Journal of Social Work*, 45(7), 2142–2160.
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415–427.
- Grant, L., Kinman, G., & Alexander, K. (2014). What's all this talk about emotion? Developing emotional intelligence in social work students. *Social Work Education*, 33(7), 874–889.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Bloomsbury Publishing
- Ingram, R. (2013). Emotions, social work practice and supervision: An uneasy alliance? *Journal of social work practice*, 27(1), 5–19.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197–215.
- McFadden, P., Ross, J., Byrne, J., Flanagan, N., Dolan, R., Kirwan, G., ... & Ketola, M. (2023).

- The role of social work education in relation to empathy and self-reported resilience: Results from entry to exit of social work education on the island of Ireland during the COVID-19 pandemic. *The British Journal of Social Work*, 53(5), 2902–2921.
- Mota, G., & Albuquerque, C. P. (2022). O Serviço Social e a tomada decisão na jurisdição de menores em Portugal. Uma reflexão sobre o papel da racionalidade.: https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.2_69-86. *Revista Temas Sociais*, (2), 69–86.
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: Final report, a child-centred system* (N.º. 8062). The Stationery Office. <https://bit.ly/2E4HX5Y>
- Nygren, L., & Olstedal, S. (2015). Constructing a vignette for qualitative comparative family research. *Journal of Comparative Social Work*, 10(1), 73–76.
- O'Connor, L. (2020). How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review. *Qualitative Social Work*, 19(4), 645–662. <https://doi.org/10.1177/1473325019843991>
- Ravalier, J. M., Wegrzynek, P., Mitchell, A., McGowan, J., Mcfadden, P., & Bald, C. (2023). A rapid review of reflective supervision in social work. *The British Journal of Social Work*, 53(4), 1945–1962.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Taylor, B. J. (2006). Factorial surveys: Using vignettes to study professional judgement. *British Journal of Social Work*, 36(7), 1187–1207.
- Taylor, B., & Whittaker, A. (2018). Professional judgement and decision-making in social work. *Journal of Social Work Practice*, 32(2), 105–109.

A relação pessoal com a escrita como perspectiva integradora das vivências pessoais e académicas com a língua

Inês Cardoso

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

mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt

André Matias

Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim

senosmatias@gmail.com



Resumo alargado

O ensino – superior e não superior – vive uma época de grandes desafios, numa “realidade líquida” em constante transformação (Bauman, 2000): um corpo discente crescentemente diverso, com origens e expectativas distintas; saberes científicos em contínua atualização e interconexão; integração de novas tecnologias e multiplicidade de ambientes de aprendizagem, para referir apenas alguns. Perante esta realidade mutável, urge nunca abdicar de salvaguardar o papel das instituições de ensino, em particular do ensino superior (ES), como centro de pensamento, reflexão e (re)construção de conhecimento, conforme advoga A. Nóvoa (2000) em afirmação de uma atualidade acutilante: «as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos alunos, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos alunos em grupos de pesquisa. Será esse conjunto de atividades pedagógicas e científicas, e não as “aulas” propriamente ditas, que definirá a Universidade do futuro.» (p. 32). Efetivamente, não basta o acesso massificado a informação nem tampouco “lições acessíveis” pelas facilidades tecnológicas.

Nunca como hoje houve tantas formas de organizar o trabalho de ensino-aprendizagem, em múltiplos ambientes; talvez por isso mesmo os debates pedagógicos se façam tão necessários para uma consciencialização de que os modos de atuação pedagógico-didáticos podem ser determinantes para uma relação pedagógica que funde e contribua para reconstruir relações mais produtivas com os saberes e as pessoas.

A atuação que pretendemos descrever e discutir insere-se, justamente, no ensino superior – politécnico –, fundando-se nos pressupostos anteriores, com relevo para o acompanhamento dos estudantes, e posicionando-se no campo da Didática da Língua. Assumindo esta área do saber na sua natureza poliédrica, consideramos eixos estruturadores da nossa didática investigativa e prática os seguintes: sujeitos, textos e contextos (Cardoso, 2009). Em matéria de sujeitos, estão em causa futuros professores/educadores – que aprendem, que escrevem, que se relacionam com os objetos de

saber e a eles (não) atribuem sentido(s) (Canário, 2008; Cardoso & Pereira, 2015). Temos construído conhecimento particularmente sobre a relação dos estudantes com a escrita (Cardoso & Pereira, 2015) – a que produzem por injunção professoral e aquela que é movida por sua livre iniciativa –, e a relação com os saberes escolares (Charlot, 2008), nomeadamente com as línguas, particularmente, português como língua materna ou não materna. No fundo, um conhecimento sobre fenómenos instáveis e dinâmicos que acompanha as nossas programações e intervenções didáticas no ensino e na didática de português. Esta dimensão da “relação com” não ignora a compreensão dos processos de escrita dos sujeitos, a qual não se compadece somente com a descrição de operações cognitivas, mas estabelece pontes com as dimensões individuais e sociais da linguagem escrita com que o sujeito contacta, o que nos transporta para a consideração da escrita como fenómeno que ultrapassa, largamente, a sala de aula. Assim, na medida da nossa consideração da escrita como prática sociocultural, construtora de identidades, e do nosso entendimento de que essa construção não pode ser alheada de formas de subjetivação e objetivação da linguagem escrita, forjadas em contextos escolares e extraescolares, daremos passos para a compreensão de uma dada relação com a escrita, suscetível de ser incorporada numa lógica de ensino-aprendizagem que postule a defesa de valores verdadeiramente inclusivos – e isto não só na escolaridade obrigatória, mas também no ES, sobretudo na formação inicial de futuros educadores e professores dos primeiros dois ciclos do ensino básico.

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

Pela enunciação de contextos, quisemos, propositadamente, abranger várias lógicas epistemológicas: os contextos que dão vida aos textos e que informam a sua receção e a sua produção, nomeadamente a formação socio-histórica de géneros textuais reconhecíveis em dadas sociedades e esferas de atuação (Coutinho, 2013); os contextos de atuação dos sujeitos, o que inclui a formação de docentes. As considerações anteriores encaminham-nos, pois, para a assunção de um isomorfismo formativo em que, nas disciplinas de didática do português, temos procurado fazer os estudantes – futuros professores – vivenciarem experiências com as dimensões pessoais, sociais e processuais da escrita, atividades que pomos a hipótese de reconfigurarem a relação dos sujeitos com a escrita e com o saber – a língua. Assim, propomo-nos apresentar e discutir modos de trabalho didático coerentes com os princípios enunciados, nomeadamente:

aprendizagem e serviço (Ribeiro et al., 2023); leituras e escritas livres (Cardoso et al., 2019), de que destacamos, na esteira da Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2011), o “kit metafórico” (Matias et al., 2022), apresentado como material essencial para reabilitar uma relação essencial, pessoal e reflexiva com a língua, por via de uma escrita motivada identitariamente.

As experiências pedagógicas que convocaremos para esta reflexão começaram a ter lugar em 2023, de que resultam, sobretudo, dados recolhidos por questionários, portefólios, inclusive diários de bordo, estando em preparação entrevistas para os estudantes de ES que, primeiramente, alimentaram *kits* metafóricos. A análise em curso já evidencia a adesão identitária dos sujeitos aos dispositivos pedagógico-didáticos que vivenciaram, pretendendo nós discutir modos de aferição da influência destes dispositivos i) na reconfiguração da sua relação com a língua; ii) na sua relação com a escrita, particularmente em investimentos escriturais alimentados por maior consciência metalinguística e reflexividade; iii) nos seus modos de perspetivar a sua futura didática prática da língua.

Palavras-chave: ensino superior; didática da língua; escrita; relação com o saber; relação com a escrita.

Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. In *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (Vol. 35, Issue 2). <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Canário, R. (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, 73, 26–29.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento* [Doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 54(1), 79–107.
- Cardoso, I., Lopes, C. da G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras - Revista Em Linha*, 2, 35–54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>
- Charlot, B. (2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Investigar Em Educação. Revista Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação*, 6/7, 127–154.

- Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68.
- Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17–31). Universidade de Aveiro.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Matias, A., Rocha, A., Fonseca, H., Matos, N., & Almeida, A. (2022). “Professor, para que serve a Literatura?” A prática do projeto Pela mão da Literatura, vejo o Mundo... In *Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica*. Juruá Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Universidade e formação docente Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu)*.
- Ribeiro, L. M., Doroftei, A., Miranda, F., Themudo, C., Dias, P., Peixoto, R., Oliveira, A., Correia, M., Aramburuzabala, P., Rosário, P., & Bringle, R. G. (2023). Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service–Learning? *Education Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/educsci13121170>

Escritas e Rabiscos – um caderno para a autorregulação da escrita nos 3.º e 4.º anos de escolaridade

Marta Fonseca

ESECS; CI&DEI; CIEQV, Politécnico de Leiria

marta.fonseca@ipleiria.pt

Paula Cristina Ferreira

ESECS; CI&DEI; Politécnico de Leiria;

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

paula.ferreira@ipleiria.pt



Resumo alargado

Necessitando de um esforço consciente e de uma ação analítica, a escrita exige autorregulação (Harris et al., 2008; Özbay & Daşöz, 2016). Neste processo de autorregulação, o indivíduo estabelece metas, desenvolve estratégias, gere competências cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e fatores ambientais, bem como aplica estratégias para monitorizar e avaliar a escrita (Zimmerman, 2000).

Escritas e rabiscos – a tua escrita in(flui) é um caderno para alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do ensino básico, que pode ser utilizado em contexto formal (sala de aula, por exemplo) e informal. No título, a palavra “Rabiscos” remete para duas questões relevantes: o carácter recursivo da escrita, a necessidade de planificar, esboçar, para textualizar posteriormente e também para o ato de rever que permite uma otimização constante da produção textual. Este caderno convoca a necessidade de autoanálise, de autorregulação e de uma atitude de *mindset* de crescimento em que a prática deliberada e a busca da superação de obstáculos e dificuldades também é/deve ser uma constante no processo de escrita, dada a sua complexidade (Ferreira et al., 2021ab). Importa que a criança consiga gerar e gerir produtos linguísticos, em particular textuais, recorrendo a estratégias de autorregulação e autoeficácia. O caderno, para além de contemplar os exercícios específicos de escrita, adequados ao ano de escolaridade dos participantes, assume um discurso positivo, incentivador, valoriza a conquista, a descoberta e o esforço, não esquecendo os exercícios sobre as emoções e a perceção de autoeficácia, bem como a interdisciplinaridade entre o Português e as Expressões Artísticas, nomeadamente, ao nível da ilustração e da pintura.

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

O caderno começa com o Ciente, uma figura muito dinâmica, criativa e habilidosa, que interage com o aluno como um amigo; é o locutor afetivo e impulsionador da ação de escrita e de reflexão. O seu discurso é de extrema relevância para a promoção da positividade e de toda a instrução de escrita, como, por exemplo, quando afirma “Tu és um palavrador com.pe.ten.tí.ssi.mo.” (p.11). O Ciente é sábio, gosta de saber mais, de conhecimento, mas também é muito divertido, tem sentido de humor e vai desafiando o aluno a escrever, desenhar, rabiscar e a divertirem-se.

Uma vez que o projeto também tem por objetivo a promoção da autorregulação, o Ciente funciona como um conselheiro de boas práticas autorreguladoras, como no exemplo seguinte “Continua a trabalhar, tu, com o teu FEPO (Força, Esforço, Prática e Olhão)”(p.26). Os alunos são simpaticamente conduzidos ao desenvolvimento da determinação e perseverança, à ação e à capacidade de observação e análise.

Para que a aplicação do projeto fosse possível, os diferentes professores reajustaram, amavelmente, a sua planificação para possibilitar a administração do caderno de escrita, uma ou duas horas por semana.

O projeto encontra-se a decorrer em três escolas do concelho de Leiria, em cinco turmas de 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Da auscultação feita às professoras que estão a aplicar o Caderno, e com base na sua observação direta, os alunos ficam ansiosos pelo dia da referida atividade e afirmam que o Ciente “é muito giro e divertido”. As professoras atestam por um lado que, desde a primeira página, o locutor Ciente estabeleceu uma relação de amizade e proximidade com os alunos, o que lhes fornece não só as instruções como também os conduz, de modo positivo e incentivador, à execução da tarefa. Essa forma de “dialogar” e apresentar a instrução ou o raciocínio cativa-os, tranquilizando-os e proporcionando momentos de autoestima e autoconfiança a muitos deles. Por outro também afirmam que alguns alunos manifestam dificuldade a nível da instrução e de algum vocabulário contido no Caderno.

Terminada a aplicação, serão analisadas, qualitativa e quantitativamente, as respostas dos alunos e serão entrevistadas as professoras no sentido de recolher a sua opinião acerca do caderno, da sua aplicação e do desempenho autorregulado dos alunos a nível da produção textual.

Palavras-chave: promoção da escrita; caderno; emoções; arte; autorregulação.

Referências bibliográficas

Ferreira, P., Alves, R., & Barbeiro, L. (2021a). A inteligência, a determinação e a produção escrita. B. Silva, et al. *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.376–388). Universidade do Minho.

- Ferreira, P., Barbeiro, L., & Alves, R. (2021b). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia? *Indagatio Didactica*, 13(2), 25–42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091>.
- Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.
- Özbay, M., & Dasöz, T. (2016). Self-regulated learning and writing. *Atatürk University Journal of Turkish Studies Institute*.
- Zimmerman, B. J. (2000). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive. Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Aprendizagem socioemocional de docentes

Ma. Juliana Aparecida Bohn

Universidade Feevale

julianabohn@feevale.br

Dra. Rosemari Lorenz Martins

Universidade Feevale

rosel@feevale.br

Dra. Viviane Cristina de Mattos Battistelo

Universidade Feevale

vivimattos@feevale.br



Resumo alargado

A aprendizagem socioemocional (ASE) é compreendida como um processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (HSEs), de modo que auxiliam o sujeito a lidar consigo mesmo, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas dentro de sua rotina de vida, considerando competência e ética (Ricarte, 2022). A Organização Internacional do Trabalho (OIT/2007) apontou a profissão de professor como uma das mais estressantes, o que é sentido na prática pelos profissionais que vivem o contexto escolar, conforme (Marques et al, 2019). Essa constatação reforça a ideia de um trabalho que previna e promova a saúde mental no ambiente escolar, que pode ser feito através do desenvolvimento da aprendizagem socioemocional, não somente para os alunos, mas também para os professores (Estanislau, 2014). Nesse sentido, reflete-se sobre a necessidade do desenvolvimento da ASE dos docentes, que muitas vezes, assim como grande parte da população, não vivenciaram um processo de aprendizagem relativo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Desse modo, questiona-se em que contextos as aprendizagens a respeito das emoções deveriam acontecer? Muitos apontam que é função da família, entretanto, acredita-se que só podemos ensinar aquilo que aprendemos um dia. Então, se a família não aprendeu sobre emoções, como poderá ensinar sobre isso a seus filhos? Diante desse contexto, a escola tem sido apontada como possível cenário para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que incluem não somente saber lidar com as suas emoções, mas também sobre a forma como o estudante atuará em suas relações sociais. Ademais, vigora desde 2018 a lei brasileira da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que traz em suas competências gerais aspectos relacionados à aprendizagem socioemocional. Portanto, questiona-se como um docente poderá desenvolver a aprendizagem socioemocional de um estudante, sem antes

ter feito o mesmo investimento em sua própria aprendizagem? Mas como desenvolver tais habilidades em um ambiente em que ocorrem ataques em escolas, brigas no trânsito que terminam em mortes e o convívio com pessoas cada vez menos capazes de dialogar sobre suas necessidades e ouvir os demais; tudo isso nos convoca a refletir sobre o que podemos fazer para evoluir em nossa humanidade.

Nesse cenário de raiva, o medo, a tristeza, e demais emoções, são traços específicos de nós seres humanos e muitas vezes a falta de capacidade de regulação das mesmas é o gatilho para tragédias que vemos estampadas diariamente nos jornais. Pensar sobre o que sentimos não é algo recente, porém de algumas décadas para cá, evoluímos no sentido de aprofundar e efetuar outras etapas, que incluem compreender as emoções, nomeá-las, expressá-las, para por fim, chegarmos a uma possibilidade de regulação emocional (Bracket, 2021). Diante dessa temática, o presente estudo tem por objetivo geral apresentar os resultados parciais da coleta bibliográfica, que é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, em uma universidade do sul do Brasil.

Na busca realizada em janeiro de 2024, na Plataforma Capes, com as palavras “aprendizagem, socioemocional, escola”, obteve-se o resultado de 52 trabalhos, sendo deles 41 em Língua Inglesa, 15 em Português, 6 em Alemão, 3 em Espanhol e 1 em Catalão. Considerando a amostra, fica evidente que o número de pesquisas internacionais sobre a temática é maior, mesmo porque, segundo (Cavalcanti, 2023), o termo “Aprendizagem socioemocional”, é oriundo de “Emotional learning”, cunhado pela *Academic Social and Emotional Learning (CASEL)*, que foi criada nos Estados Unidos em 1994, buscando evidências científicas que apontassem a importância da aprendizagem social e emocional. Corroborando a esses dados, uma revisão integrativa de programas voltados para a aprendizagem socioemocional de docentes apontou a predominância de estudos nos Estados Unidos, seguido por Espanha e Israel (Marques et al, 2019), o que convoca a uma reflexão importante.

Os resultados mostram que há índices maiores de programas e formações direcionados para estudantes, do que para professores. Conforme pesquisa realizada em 2019 (Marques et. al, 2019), dos 334 estudos sobre programas de intervenção de aprendizagem socioemocional, 84% tratavam da aprendizagem socioemocional dos alunos, enquanto 27% tratavam dos professores. Tais fatos, apresentam uma lacuna relevante em termos de programas relacionados a este segmento, justificando a temática da presente pesquisa.

Dito isso, a análise dos dados teve foco em pesquisas que apresentassem como temática um direcionamento para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos docentes. Articulada à necessidade do cuidado com a aprendizagem emocional e repensando o fazer pedagógico dos professores, está a possibilidade da leitura como função terapêutica, denominada de biblioterapia, que é definida como uma forma de desenvolver a maturidade e a saúde mental, de modo que essa função existe quando o leitor se identifica, projeta e transfere aspectos com os quais também está em conflito (Caldin, 2001). De modo geral, essas práticas direcionadas a

leitura como objeto terapêutico estão além da interpretação de texto, pois buscam uma identidade em movimento com a obra lida. Considerando os avanços dos estudos acerca da referida temática, acredita-se que a leitura como função terapêutica seja uma possibilidade para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos docentes.

Palavras-chave: Saúde Mental dos Professores; Regulação Emocional; Habilidades Socioemocionais; Biblioterapia; Fazer Pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- Bandoni, F. (2018). *In Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro. Disponível <https://novaescola.org.br/conteudo/11843/quando-o-professor-nao-le>
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da informação*, 6(12), 32-44. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2001v6n12p32>
- Cavalcanti, C.C. (2023). *Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores*. São Paulo: Saraivauni, 2023.
- Estanislau, G. M. (2014) *Saúde Mental na Escola*. 1. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Internacional Labour Organization (2007). Notes - *Violence and stress in education workplaces*. Disponível em: https://www.ilo.org/sector/activities/topics/violence-and-stress/WCMS_161994/lang--en/index.htm Acesso em 31 de janeiro de 2024.
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa: Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>.
- Ricarte, M.D.& Bueno, J. M.H. (2022). *Habilidades socioemocionais, abordagens e contextos*. São Paulo: Hogrefe.

Tendências e sinergias temáticas sobre emoções, artes e intervenção: uma análise da literatura

William Afonso Cantú

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

CEAUL – Centro de Estudos Anglisticos da Universidade da Lisboa, Portugal

ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal

william.cantu@ipleiria.pt

Sandrina Milhano

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal

sandrina.milhano@ipleiria.pt

Lúcia Magueta

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal

lucia.magueta@ipleiria.pt

Jenny Gil Sousa

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

CICS.NOVA.IPLeiria – Centro Interdisciplinar de Ciências
Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

CLLC – Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal

ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal

jenny.sousa@ipleiria.pt



Introdução

As emoções e as artes são elementos presentes nas rotinas individuais, sendo termos complexos de conceituar e definir. A arte, como expressão da vida em sociedade, desempenha um papel crucial na compreensão do mundo ao nosso redor (Sousa, 2020, p. 7). Segundo Sousa, há uma clara relação entre as artes enquanto expressão humana e experiências pessoais. Através das artes, desenvolvemos modos de pensar e sentir, integrando-nos como indivíduos dentro de um grupo. As emoções, intrínsecas às artes e às práticas culturais, destacam a singularidade de cada pessoa. As artes e as emoções estão interligadas, pois as artes servem como veículo para expressar e

impulsionar as emoções. Por sua vez, a intervenção artística tem o papel de estimular diversas formas de linguagem artística, promovendo uma participação ativa nas dinâmicas sociais (Sousa, 2020, p. 7).

Na perspectiva de Sousa, a ideia de “mudança” está patente no contexto da intervenção, das artes e das emoções, pois a sua relação pauta-se por “conhecer mais profundamente os indivíduos, os contextos e a cultura que [n]os rodeia (...) [e] porque permite trabalhar no sentido de garantia da identidade, de continuidade e de renovação para se concretizarem enquanto cidadãos” (Sousa, 2020, p. 9).

O objetivo deste trabalho passa por compreender a relação de significados ao nível da investigação de trabalhos que, no contexto das Ciências Sociais e Humanas, que abordem temáticas relacionadas com “arte”, “emoção” e “intervenção”. Essa importância reside não apenas enriquece nossa compreensão das experiências artísticas para o desenvolvimento humano, mas também oferece uma plataforma dinâmica para promover mudanças sociais e psicológicas significativas. Esses elementos convergem para inspirar, desafiar e conectar, transcendendo as barreiras disciplinares e fornecendo insights valiosos que podem moldar positivamente a forma como percebemos, sentimos e agimos no mundo.

Ao comentar a obra *Emotions and the Arts*, Sarah Worth (1999) sublinha a ideia de que as artes e as emoções estão intimamente ligadas. Sublinhe-se que a relação entre as sensações que a arte produz nos indivíduos já foi trabalhada historicamente por vários autores e filósofos, como Kant, quando dialoga sobre o ‘belo’ e o ‘sublime’. Da mesma forma, as questões que intrigam a sociedade sobre o a indefinição eterna do que é belo (estético), inauguram um conjunto de pensamentos sobre as sensações que a arte traz para a vida dos indivíduos. A emoção e a comoção pela arte são pontos centrais que conectam as experiências dos indivíduos e contribuem para o estímulo da criatividade (Leal, 2015).

Ao mesmo tempo, as emoções e a criatividade são produtos que iteração e detêm relação de causalidade que impactam (de forma positiva e negativa) as experiências humanas (Averill et al., 2001). Nesse sentido, a intervenção enquanto fenómeno de ativação cultural, e a sua relação com o conceito de ‘emoções’, detêm um lugar central, pois trata-se de compreender como a criação estratégica de produtos culturais enaltece sentimentos e emoções e estimula o processo de desenvolvimento artístico dos indivíduos através das emoções. Assim, é essencial compreender temáticas e tendências que nos permitam refletir sobre o posicionamento e potencialidades da mesclagem destes conceitos num âmbito académico.

Metodologia

Este trabalho apresenta uma análise bibliométrica realizada sobre as temáticas das “emoções”, “artes” e “intervenção”. Através de uma análise com utilização do software VOSViewer (van Eck & Waltman, 2010, 2014). O protocolo metodológico foi aplicado e foram analisados 643 documentos da base de dados Scopus dentro das temáticas referidas.

Neste trabalho, a utilização da análise bibliométrica como metodologia de pesquisa, ancorados na relevância deste método para se identificarem tendências emergentes e sinergias de pesquisa relacionadas com a temática em estudo. A vantagem da análise bibliométrica reside, além da simplicidade da sua abordagem, na capacidade de ler e demonstrar o enredo relacionado com os conteúdos da análise, bem como a sua capilaridade. O aumento no uso deste método está relacionado com vários factores. Por um lado, houve uma democratização do acesso a softwares de análise, por outro, há a necessidade de se analisar dados cada vez mais complexos e disseminados em várias áreas. A análise bibliométrica permite verificar quais são as tendências emergentes dos tópicos de investigação, padrões de rede de colaboração e compreender a estrutura intelectual de determinados campos (Donthu et al., 2021).

Nesta pesquisa, a utilização da análise bibliométrica procura contribuir para a compreensão de convergências e sinergias temáticas sobre “arte”, “emoção” e “intervenção”, dada a relevância destes tópicos no âmbito da pesquisa em contexto artístico. O protocolo metodológico utilizado seguiu as diretrizes definidas por Donthu et al. (2021), e sintetiza-se em quatro passos: (1) Definir os objetivos e o âmbito do estudo bibliométrico; (2) Escolher as técnicas para análise bibliométrica; (3) Recolher os dados para análise bibliométrica; (4) Realizar a análise bibliométrica e apresentar os resultados. Sobre a **(1) definição dos objetivos e o âmbito do estudo bibliométrico**, ele procurará analisar a produção científica na base de dados Scopus que esteja relacionada com as temáticas desta investigação: “emoções, artes e intervenção”, através da recolha de dados através de um protocolo de pesquisa e posterior análise bibliométrica dos dados recorrendo ao software VOSViewer. Com esta pesquisa, estaremos aptos a compreender o campo da intervenção artística através do estudo de autores, instituições, países, revistas de relevância. Sobre as **(2) técnicas para análise bibliométrica**, recorreu-se à *bibliographic coupling* com o propósito de explorar as relações existentes ou futuras entre tópicos num campo de investigação, concentrando-se no conteúdo escrito da própria publicação (Donthu et al., 2021, p. 292). Após a definição da técnica de análise, devemos focar-nos na **(3) recolha de dados para análise** e, respectivamente, no protocolo da pesquisa. Para esta investigação, o protocolo de extração de dados foi aplicado na base de dados Scopus¹. Foram pesquisadas as seguintes palavras-chave através da seguinte indexação: “emotions” AND “arts” AND “intervention” presentes no título do artigo, no abstract ou nas keywords. Na sequência dessa pesquisa, foram encontrados 643 documentos e todos foram considerados para a análise. Sobre a **(4) análise bibliométrica** efetuada, a mesma seguiu dois eixos, um de *performance* (Donthu et al., 2021, p. 294) e outro de *science mapping* (Donthu et al., 2021, p. 294). Sobre os mesmos, Donthu e seus colegas referem que ‘o primeiro contribui para a pesquisa dos constituintes da amostra em análise’ enquanto o segundo ‘foca-se na relação entre os dados da pesquisa’ (Donthu et al., 2021, pp. 287–288).

¹ Pesquisa realizada na base de dados Scopus no dia 30 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3lfkQa0>.

Discussão

As instituições que mais publicam documentos que cruzam as temáticas das artes, intervenção e emoções são a University College London (15 documentos), University of Haifa (14 documentos) e University of Toronto (13 documentos), respectivamente (Figura 1).

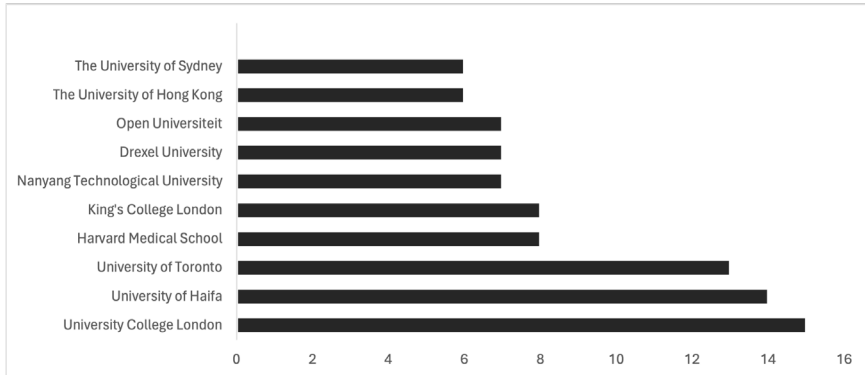


Figura 1 - Publicações por instituição. Fonte: imagem de autor.

Os autores que têm maior expressividade na investigação destes domínios são Kai-mal, G., com 6 documentos indexados na Scopus; Czamanski-Cohen, J., com 5 documentos indexados na Scopus; e Haeyen, S., com 5 documentos indexados na Scopus. Realtivamente aos países associados às publicações no domínio, sublinham-se os Estados Unidos da América, com 175 documentos; o Reino Unido, com 94 documentos, e o Canadá, com 44 documentos (Figura 2). Sublinhe-se que todos os países são anglófonos, o que nos permite compreender a importância do inglês enquanto língua franca e de comunicação científica na área, bem como a importância das revistas e das editoras nesse contexto específico.

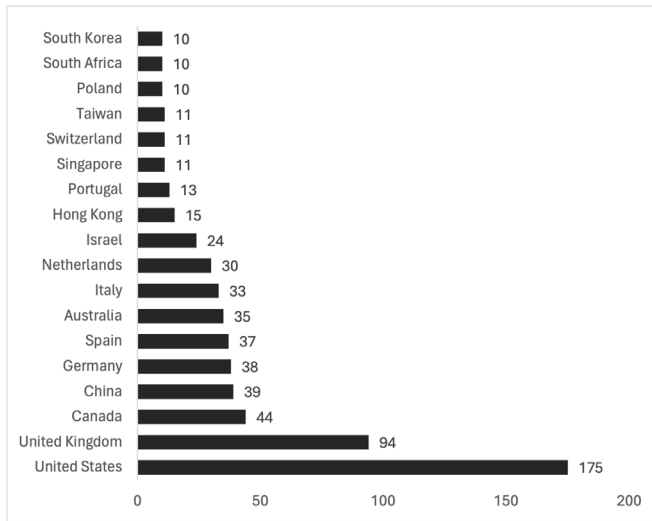


Figura 2 - Publicações por país. Fonte: imagem de autor.

Relativamente ao número de documentos publicados anualmente, o mesmo é crescente. Relativamente à média de documentos, destacam-se picos de publicação nos seguintes anos: 1997 (5 documentos), 2006 (8 documentos), 2011 (20 documentos), 2018 (53 documentos), 2023 (114 documentos). Tal sublinha um crescimento exponencial de publicações que abram estas temáticas.

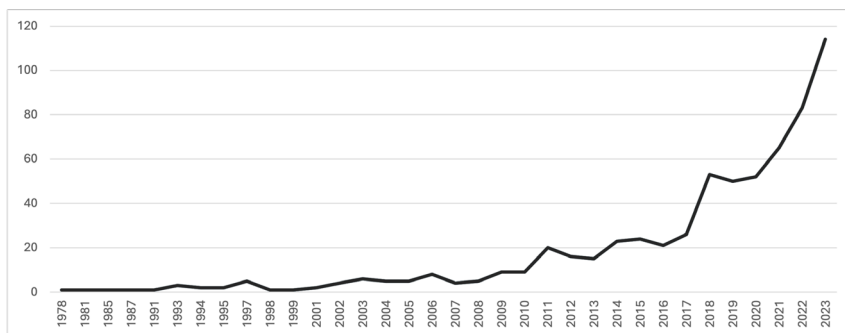


Figura 3 - Publicações por ano. Fonte: imagem de autor.

Sobre as tendências de publicação (Figura 4), os conceitos que melhor descrevem as investigações recentes sobre as temáticas são “mental health”, “music”, “emotion regulation”, “therapy Effect”, “covid-19”, “resillience”, “emotion recognition” e “adolescentes”.

Emoções, Artes e Intervenção

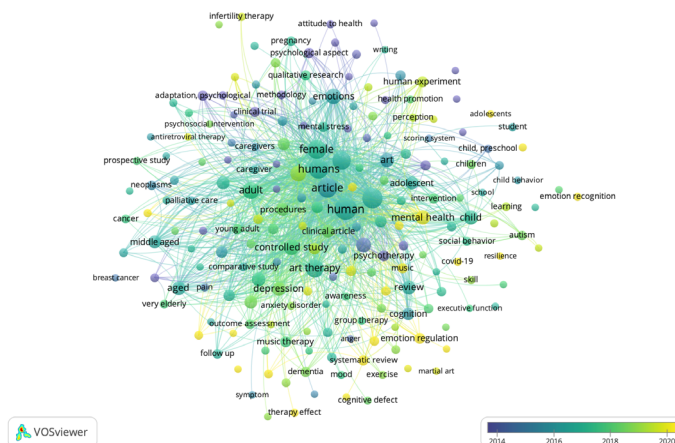


Figura 4 – Tendências de publicação. Fonte: imagem de autor.

No que toca às relações entre o que se publica no escopo desta pesquisa (Figura 5), sublinham-se cinco grupos temáticos de assuntos, sendo estes: (Cluster 1) “aged”, “pain”, “very elderly”, “breast cancer”, “middle aged”, “palliative care”, “producers”, “caregivers”; (Cluster 2) “mental stress”, “pregnancy”, “mental health”, “self concept”; (Cluster 3) “anxiety”, “art therapy”, “dementia”, “depression”, “cognition”, “mental disease”, “music”, “music therapy”, “wellbeing”; (Cluster 4) “adolescent”, “art”, “autism”, “child”, “children”, “creativity”, “education”, “female”; (Cluster 5) “emotion regulation”, “emotionality”, “mindfulness”, “young adult”.

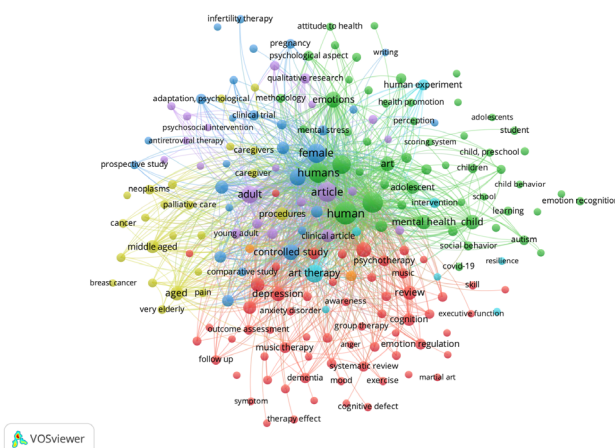


Figura 5 – Relação entre todas as keywords. Fonte: imagem de autor.

Palavras-chave: análise bibliométrica,
emoções, artes, intervenção.

Referências bibliográficas

- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Averill, J., Chon, K. and Hahn, D. (2021). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology* (4), pp. 165–183.
- Leal, J. C. D. (2015). A estética kantiana: o belo, o sublime e a arte. *Intuitio*, 8(2), 146. <https://doi.org/10.15448/1983-4012.2015.2.18840>
- Sousa, J. (2020). Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística. In J. Sousa, M. J. Santos, & M. S. P. Lopes (Eds.), *Emoções, Artes e Intervenção*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- vanEck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. In *Measuring Scholarly Impact* (pp. 285–320). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13
- Worth, S. (1999). Review of the book *Emotion and the Arts* by Mette Hjort and Sue Laver. *New York: Oxford University Press*. (281 pp)

A literatura para a infância como expressão e instrumento de emoções – educação e intervenção em contextos transversais

Cristina Nobre

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal



Introdução

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

Metodologia

Aplica-se uma metodologia colaborativa e participativa.

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

Inicialmente, os estudantes são imersos em ambientes textuais diversos e diversificados, aos quais reagem reflexivamente, tendo em conta a sua própria experiência pessoal. Em seguida, selecionam uma obra à sua escolha e apresentam-na à turma, explicitando as possibilidades de intervenção que poderão alcançar com ela, seja em termos educacionais e pedagógicos, seja em termos sociais e comunitários. Finalmente, em grupo, os estudantes confrontam-se com a criação de um texto inédito e original que, depois de criado (artesanal ou digitalmente concluído), será apresentado – desde as motivações iniciais às intenções de intervenção – ao grupo-turma e submetido a discussão aberta.

Pretende-se, assim, expor os estudantes a textos exemplares da tradição e da inovação literária para a infância atual; identificar critérios de seleção para a biblioteca escolar (Martins, 2019); desenvolver o espírito crítico e reflexivo, assertivo e devidamente justificado; encontrar registos de escrita específicos da área da literatura infantil para, na síntese criativa final, produzirem artesanalmente, ou com meios tecnológicos adquiridos dentro das suas competências de estudantes do ensino superior, de forma sustentada, o seu próprio protótipo de livro para a infância;

Resultados

Apresentam-se alguns desses textos como exemplos de possíveis intervenções em contextos transversais, da educação à sociedade em sentido lato; apresentam-se sugestões técnico-didáticas, educacionais e de intervenção no campo do desenvolvimento do pensamento emocional, como um modelo de atuação que possa envolver o espaço educativo e o desenvolvimento humano.

Discussão / considerações finais

Procurar-se-á responder às seguintes questões: legitimidade da imposição da escrita para a infância a estudantes ainda em formação; qualidade dos textos gerados e seu aproveitamento futuro junto da comunidade; importância do pensamento emocional e das artes no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade; problematizar as relações do pensamento emocional e do seu papel na construção de pensamentos adaptativos através das artes; problematizar a questão dos critérios avaliativos e subjacentes a áreas tão inovadoras e tão vastas.

Palavras-chave: literatura para a infância; textos canónicos; clássicos e contemporâneos; escrita criativa; emoção e arte.

Referências bibliográficas

- Addison, N. & Walker, R. (2015). Literary Media Theory Adapted to Improve Media Literacy. Lit Matters Winter 2015, Issue 2, pp. 5–44 (1).
- Barbosa, Â. (2009) A Literatura Infantil e a construção da identidade feminina e masculina in V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19171.pdf>
- Bennett, K. (2012). Emotion in scholarly discourse: denial, deconstruction, reinstatement. Costa, F. G. & Furão, I. (org) Estética das emoções, Húmus ed., pp. 271–282.
- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). Literatura e Ensino do Português. Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978–989–8662–26–2
- Communications, 8, 1966. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. [www.persee.fr/issue/comm_0588–8018_1966_num_8_1](http://www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1966_num_8_1)
- Freitas, C., Cardoso, E. & Tezzari, M. (2022). Como ir: Literatura Infantil Multiforma-

- to. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v. 17, DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9384>
- Goldie, P. (2012). Narrative thinking, emotion, and planning. Costa, F. G. & Furão, I. (org) *Estética das emoções*, Húmus ed., pp. 15–31.
- Gomes, J. A. (1998) *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (IPLB / MC).
- Hunt, P. (ed.) (1998) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge.
- Martins, L. (2019). A coleção da biblioteca escolar e acessibilidade: o processo de seleção de livros de literatura infantil e juvenil. *ConCI: Convénio Ciências Informáticas*, n. 3, pp. 29–68 (2), set./dez. DOI: 10.33467/coemccil 3668
- Pessanha, L. (2021). O imaginário da literatura infantil na inclusão étnico racial. *Revista Humanidades & Inovação*, n. 34, pp. 118–124 (8).
- Silva, S. & Ferro, M. & Magalhães, M. (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, pp. 1–11 (8). ISSN-e: 2386–7620, U. Santiago de Compostela <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>
- Silva, D. & Prado, A. (2022). A literatura infantil e a leitura do mundo nas pontas dos dedos. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.512>
- Sousa, C. (coord.) (2012). *Comunicação Aumentativa*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -IPLEIRIA, ISBN: 978–989–95554–7–1. <http://hdl.handle.net/10400.8/534>

«Quantas cores tem uma viagem?», exposição para a infância

Ana Bichinho

Divisão de Bibliotecas e Património Cultural, Câmara Municipal de Palmela

anarbichinho@gmail.com

Carla Freire

ESECS, LIDA, Politécnico de Leiria

carla.freire@ipleiria.pt

Jenny Sousa

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

jenny.sousa@ipleiria.pt



O Museu 'A Estação', sediado no antigo edifício de passageiros da estação ferroviária de Pinhal Novo, foi inaugurado a 1 de junho de 2021 e tem como finalidade abordar a ligação entre a ferrovia e o desenvolvimento desta localidade. A linha-férrea do Barreiro a Vendas Novas e de Pinhal Novo a Setúbal ficou concluída na segunda metade do séc. XIX, tendo sido um fator determinante para a história desta terra (Sampaio, 2009). Neste sentido, sendo um museu temático, inserido na comunidade, pretende comunicar a história deste local com todos os seus visitantes e munícipes, procurando, cada vez mais, ser um espaço com recursos de acessibilidade para diversos públicos.

Sendo a primeira prioridade dos museus comunicar (Pinto, 2022), na medida em que a comunicação é inerente a todas as suas atribuições, estas instituições devem estar em permanente diálogo e interação quer com os públicos, quer com a comunidade onde estão inseridos. Desta forma, também o público infantil não pode ser descurado neste processo comunicativo, pois a experiência das crianças nos museus constitui-se através da interação com os outros e das manifestações e experimentações que vivenciam. Assim, através de mediações e ações educativas adequadas, o espaço museológico deve intermediar o encontro entre a criança e a cultura (Lopes & Carvalho, 2021). Para tal, as instituições museológicas devem proporcionar boas experiências aos seus públicos, nomeadamente às crianças, procurando ir ao encontro do que estes anseiam e necessitam. Neste sentido, é importante captar a sua atenção, proporcionando-lhes vivências positivas e, em simultâneo, aprendizagens, pelo que, para que se torne uma realidade, os museus têm de estar preparados para acolher e incluir a diversidade de visitantes (Bichinho, 2023).

Seguindo esta linha de pensamento, a equipa do espaço museológico considerou a criação de uma exposição que alcançasse o público infantil, ainda não leitor. Desta forma, surgem algumas questões: Como cativar novos públicos? Como chegar a crianças que ainda não sabem ler? Como possibilitar o seu acesso à informação? Como permitir o acesso aos conteúdos, de forma acessível, e de acordo com as suas necessidades? Considerando as reflexões advindas das questões, procurou-se dar resposta através da Arte, com a exposição permanente 'Quantas cores tem uma viagem?' da autoria da artista Maria Madalena, inaugurada a 10 de dezembro de 2023. A mostra para a infância descreve, visualmente, a evolução do comboio, combinando a fotografia a preto e branco com o desenho a cores. Constituída por sete painéis, através de formas artísticas (a fotografia e o desenho) são explorados os conteúdos museológicos com vista a atingir, sobretudo, o público que ainda não sabe ler. Assim, através das imagens é comunicada a informação pretendida, a qual considera a utilização de texturas em relevo, o que possibilita a exploração tátil, tornando-se, desta forma, um recurso acessível a crianças com deficiência visual e normovisuais. Os painéis estão, ainda, colocados junto ao chão, tornando-se uma exposição "à altura" do seu público-alvo. Deste modo, é possibilitada a convivência com os adultos que podem, também, acompanhar o percurso expositivo, através de painéis, vitrines, maquetas, que estão a um nível superior, com conteúdos informativos adequados ao seu segmento etário. Esta iniciativa pretende colocar crianças e adultos em igualdade de oportunidades, na medida em que:

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte (Santos & Costa, 2016, s.p.).

Neste sentido, pretende-se que através da Arte, as crianças tenham a oportunidade de explorar, conhecer, brincar. Desta forma, têm a possibilidade de ter uma visão transformadora, o que contribui para analisarem a sua compreensão do mundo que vivenciam, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade (Santos & Costa, 2016). A exposição permanente destina-se, preferencialmente, ao público não leitor de letras que visite o museu em grupos escolares e famílias. Assim, atendendo à criança e ao seu desenvolvimento, ambientes museológicos aliados à política de comunicação do museu e planeados de forma criativa podem oferecer um espaço único e um bom produto cultural e educativo para este segmento de público (Studart, 2005). A Arte deve ser encarada como forma de expressão, como manifestação de sentimentos, de emoções e de conhecimentos que estão relacionados, de forma íntima, com a imaginação de cada criança e sua percepção do mundo. Na educação infantil, a criança explora os seus sentidos em tudo o que realiza. Assim, através da dinamização de atividades artísticas, desenvolvem-se sentimentos, autoestima e a capacidade de representação do simbólico, pois a arte necessita de ser compreendida como um processo que reúne sentimentos e emoções (Santos & Costa, 2016).

Através da Arte, é possível estabelecer a relação entre quem observa e o que é observado:

Se o que vemos valesse apenas por si próprio, como se caracterizaria a experiência da relação entre quem observa e o que é observado? A observação é um fenómeno composto por dois elementos, aquele que olha e aquilo que é observado. (...) A ligação entre o sujeito e o objeto não se encerra apenas naquilo que é visível. Para além do observador, também o enquadramento daquilo que rodeia o objeto observado permite a construção de signos que vão para além do evidente. (Salgueiro, 2022, p.1).

Neste sentido, e como o intuito de explorar o que é observado por crianças cegas e com baixa visão, a Associação Bengala Mágica colaborou na construção desta nova narrativa, possibilitando o acesso à informação do público com deficiência visual, através do tato e de imagens com texturas em alto relevo, tornando este recurso museológico mais um projeto ao serviço de todas as pessoas. Assim, também a criança com deficiência visual tem condições para aceder à informação, à cultura, em igualdade de oportunidades com os seus pares, num ambiente inclusivo. Desta forma, possibilita a sua experiência, a sua vivência, as suas brincadeiras e aprendizagens e os seus sonhos (Bichinho, 2023). Se é permitido sonhar no museu, é possível imaginar «quantas cores tem uma viagem?». Em suma, referindo Walter Benjamin, “Os museus são espaços que suscitam sonhos”.

Palavras-chave: Museu temático; Exposição para crianças; Recursos acessíveis; Deficiência visual.

Referências Bibliográficas

- Bichinho, A. M. (2023). *A importância dos recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Politécnico de Leiria <http://hdl.handle.net/10400.8/9038>
- Lopes, T. & Carvalho, C. (2021). Educação infantil em museus de arte, ciência e história. *Educare em Revista*, 37(e76182), 1–21. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76182>
- Pinto, T. C. (2022, outubro 1). *Comunicar é a vocação do Museu. Património.pt*. <https://www.patrimonio.pt/post/comunicar-%C3%A9-a-voca%C3%A7%C3%A3o-do-museu?fbclid=IwAR-2mxfA9nmexMEq4zgO00hbgcwyWgbMRDvJb9FfgLgaFpW9oXQp0AmLUJU>
- Salgueiro, M. M. (2022). *Diante - dentro: distância e aproximação como revelação e deformação* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/53301>
- Sampaio, T. A. (2009). *O apelativo caramelo na construção identitária de Pinhal Novo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte - Instituto Universitário de Lisboa <http://hdl.handle.net/10071/1467>

- Santos, M. A. & Costa, Z. (2016). A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In XV Seminário Internacional de Educação “Educação e interdisciplinariedade: percursos teóricos e metodológicos”. Universidade Feevale. <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fa-de7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>
- Studart, D. C. (2005). *Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, 12(suplemento), 55–77. https://www.researchgate.net/publication/250028919_Museus_e_familias_percepcoes_e_comportamentos_de_crianças_e_seus_familiares_em_exposicoes_para_o_publico_infantil

Consciência fonológica no jardim de infância: Intervenção e Práticas Inovadoras

Rita Bonança
EBI da Lagoa

— • —

Introdução

Na Educação Pré-Escolar, a promoção da consciência fonológica desempenha um papel vital no processo de leitura. Com este propósito, devem ser realizadas intervenções tanto individuais quanto coletivas desde os primeiros anos de vida. O objetivo primordial desta investigação visa à promoção de uma compreensão mais profunda sobre a importância da consciência fonológica no jardim de infância, abordando os seus quatro tipos: palavra, silábica, intrassilábica e fonémica. O enfoque principal desta pesquisa envolveu a implementação e a partilha de estratégias pedagógicas e práticas educativas inovadoras na primeira infância, tendo em vista a consciência fonológica. Tais estratégias incluem o uso de recursos como as campanhas musicais e brinquedos sensoriais, como o “pop it”. Este projeto teve por base o trabalho pedagógico realizado com treze crianças da Educação Pré-Escolar da EBI de Lagoa, com idades entre três e seis anos. O tema “Práticas Profissionais e Abordagens Participativas” deste Congresso alinha-se a este estudo pelo compromisso contínuo dos educadores de infância em promover experiências de aprendizagem significativas e holísticas nos jardins de infância.

O projeto em apreço intitulado “Um Cozinhado com sabor especial” envolveu os seguintes objetivos:

- **Conhecer o conceito de consciência fonológica:** Explorar e compreender a definição e a importância da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.
- **Identificar os tipos de consciência fonológica:** Diferenciar e reconhecer os quatro tipos de consciência fonológica – palavra, silábica, intrassilábica e fonémica – para uma compreensão mais abrangente da temática.
- **Operacionalizar estratégias de intervenção na promoção da leitura:** Desenvolver e implementar práticas pedagógicas inovadoras na primeira infância, visando aprimorar a consciência fonológica como meio eficaz de promover a leitura.

1 – O que é a Consciência Fonológica

De acordo com Silva (2021) diversas pesquisas, em diferentes línguas, corroboram a importância preditiva da consciência fonológica no êxito da aprendizagem da leitura

e da escrita. Segundo Martins (2021, p. 68) “ler é uma atividade que envolve uma série de processos de diferentes graus de complexidade que nos permitem transformar a informação visual percebida pelos olhos numa mensagem que é compreendida e transmitida oralmente (ou que lemos para nós próprios)”. Por conseguinte, a consciência fonológica desempenha um papel crucial no processo de leitura, pois está intrinsecamente relacionada com a capacidade de compreender e manipular os sons da linguagem. Ao desenvolver a consciência fonológica, as crianças tornam-se capazes de identificar, segmentar e manipular unidades sonoras, como sílabas, fonemas e rimas. A consciência fonológica serve como alicerce para o desenvolvimento das competências de leitura, proporcionando uma base sólida para a aquisição e o aprimoramento das competências literárias ao longo da vida. De acordo com Anthony e Francis (2005), a consciência fonológica reflete-se na capacidade de detetar e manipular unidades fonológicas da fala, ou seja, palavras, sílabas, unidades intra-silábicas até ao fonema, que se traduz na menor unidade linguística e que só é alcançada aquando do processo de aprendizagem da leitura. No âmbito da Educação Pré-Escolar, a consciência fonológica assume uma relevância singular, constituindo-se como um indicador preditivo significativo para a eficaz aquisição das competências de leitura e escrita.

2 – Tipos de Consciência Fonológica

Os quatro tipos de consciência fonológica – palavra, silábica, intrassilábica e fonémica – revelam-se como estágios que transmitem distintos níveis de complexidade. A consciência fonológica de palavra engloba a habilidade de discernir palavras em frases. A consciência silábica, por sua vez, envolve a capacidade de dividir palavras em sílabas, enquanto a intrassilábica se concentra na segmentação das sílabas em componentes mais reduzidas. Por fim, a consciência fonémica atinge um patamar de refinamento superior, envolvendo a manipulação dos sons individuais no seio das palavras.

Nesta intricada jornada, a consciência fonológica emerge como uma progressão que parte da identificação de padrões mais amplos, como palavras, até a habilidade de manipular sons no nível fonémico. Rios (2011, citado por Bonança, 2021, sustentando-se em diversos autores da especialidade, destaca a existência de três tipos fundamentais de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Porém, outros autores sugerem também a importância da consciência da palavra como uma capacidade essencial para compreender que o fluxo contínuo de sons é composto por unidades linguísticas menores, como as frases, as quais, por sua vez, são formadas por palavras. Distinguir palavras por meio dos seus sons, decompor palavras em sílabas, subdividir sílabas em partes menores e, por fim, manusear os sons individuais exigem habilidades cognitivas progressivamente mais apuradas. Este intricado tecido de competências fonológicas desempenha um papel basilar no aprimoramento da compreensão e domínio da linguagem, lançando as bases para uma fluência leitora e uma apreciação refinada da sonoridade da palavra escrita.

3 – Consciência Fonológica: da teoria à ação

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

Decorrente da temática da Conferência “Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens Colaborativas e Participação em Espaços Lúdicos” consideramos que a promoção da consciência fonológica pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo em vista uma abordagem colaborativa e participativa em espaços lúdicos. Na verdade, ao proporcionar ambientes que incentivam a expressão emocional, a criatividade e a interação social, as crianças têm a oportunidade de desenvolver essas competências de forma integrada. Esta interligação entre a linguagem, as emoções e os espaços lúdicos amplia o leque de possibilidades para intervenções educativas eficazes que visam o bem-estar e a aprendizagem plena das crianças.

Considerações Finais

A conscientização fonológica na Educação Pré-Escolar é uma pedra angular para o desenvolvimento eficaz da leitura. Intervenções bem planeadas e adaptadas às características das crianças podem estimular o interesse pela linguagem, promover a comunicação eficaz e fortalecer as bases cognitivas essenciais para o seu sucesso futuro. Além disso, ao integrar atividades lúdicas e interativas, em ambientes lúdicos favoráveis e apleativos tornamos o processo de desenvolvimento da consciência fonológica no Jardim de Infância envolvente e prazeroso, fomentando uma relação positiva com a linguagem desde tenra idade.

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

Referências Bibliográficas

- Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254081715_Development_of_Phonological_Awareness.
- Bonança, R. (2021). Pandemia e a consciência fonológica no jardim de infância: um preditor na aprendizagem da leitura em idade escolar. *Revista Internacional De Educação, Saúde e Ambiente*, 5(1), 40–60. Disponível em: <https://riesa.mundis.pt/index.php/riesa/article/view/42>
- Martins, M. (2021). As bases neurobiológicas da leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): Manual do Curso ABC* (pp. 63–86). Política Nacional de Alfabetização, Ministério da Educação do Brasil. Disponível em:

https://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=230:alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc&catid=16

Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. PsicoSoma.

Silva, A. (2021). Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): Manual do Curso ABC* (pp. 219–246). Política Nacional de Alfabetização, Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF

A Europa em imagens e significados: uma análise de códigos identitários em composições artísticas sobre o “Dia da Europa”

Susana Sardinha Monteiro

IJP – Polo de Leiria, CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

susana.monteiro@ipleiria.pt

Lúcia Grave Magueta

CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

lucia.magueta@ipleiria.pt

William Cantú

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

william.cantu@ipleiria.pt



Os símbolos e a identidade europeia: o dia da Europa

Foi no dia 9 de maio de 1950, na sala do Relógio do *Quai d’Orsay* que o ministro francês dos Negócios Estrangeiros, Robert Shuman anunciou um plano que ficou na história ligado ao seu nome e que marcou o início do processo de integração europeia. Concebida por Jean Monnet esta “iniciativa ousada” (Campos & Campos, 2010, p. 51) pretendia regular, em moldes diferentes as relações franco-alemãs. Ao permitir o controlo bilateral da produção do carvão e do aço que, à época, desempenhavam uma função central na organização económica e que constituíam as matérias-primas fundamentais para o desenvolvimento de qualquer futuro esforço de guerra inviabilizava-se, materialmente, um novo conflito armado entre os dois Estados.

A relevância histórica desta declaração que se concretizou com a assinatura, a 19 de abril de 1951, do Tratado de Paris que instituiu a CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, foi simbolicamente assinalada pelos Chefes de Estado e de Governo, na Cimeira de Milão de 1985, com a escolha do dia 9 de maio para celebrar o dia da Europa. Assim, constituiu-se o dia 9 de maio como um dos símbolos da atual União Europeia (UE) e um elemento que reforça o sentimento de pertença a uma mesma comunidade de destino. Nesta data são realizadas diversas atividades com o propósito de relembrar o passado e celebrar o caminho percorrido, sempre com o propósito de aproximar a Europa dos seus cidadãos e os cidadãos entre si.

A participação da ESECS no Dia da Europa: um estudo de caso

Em 2023, Leiria foi a cidade escolhida para a realização das comemorações nacionais do “Dia da Europa”. Numa organização conjunta do Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, da Representação da Comissão Europeia em Portugal, da Câmara Municipal de Leiria, com a colaboração de várias entidades locais, com destaque, nesta sede, para o Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), a cidade do Lis foi o palco da exultação da vitalidade do projeto europeu e, assim, dos valores da paz, da solidariedade, da democracia e, logo, da unidade europeia (https://portugal.representation.ec.europa.eu/dia-da-europa_pt).

A presença do IPLeiria nesta data traduziu-se na dinamização de um conjunto de eventos/iniciativas preparadas pelas 5 Unidades Orgânicas. No que concerne a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) foram realizadas diversas reuniões preparatórias para, em verdadeiro espírito de cocriação e numa perspetiva transdisciplinar pensar as atividades a desenvolver. Tendo em conta a matriz identitária da ESECS, as atividades propostas e dinamizadas tiveram como cerne aquela que é a origem da Escola, a formação de professores.

Com este propósito foram realizadas três sessões de capacitação designadas de “À volta da União Europeia em...” que tiveram como destinatários privilegiados os estudantes dos 2.º e 3.º anos da licenciatura em Educação Básica. As duas primeiras sessões tiveram lugar no tempo letivo da unidade curricular de “Educação Estética e Artística”, e contaram com a presença de 34 e 33 estudantes, respetivamente. O propósito destas sessões foi o de capacitar os estudantes com conhecimentos e competências sobre a UE, evocando o passado, enquadrando o presente e perspetivando o futuro. A partir da partilha expositiva de conteúdos em sala de aula, os estudantes foram desafiados a criar um conjunto de representações artísticas, através de desenho, pintura e colagem, evocando cores, formas e ideias relativas à Europa, à vida e à cidadania enquanto membros de uma comunidade maior – a União Europeia. A terceira sessão de capacitação contou com um total de 46 participantes, sendo estes estudantes do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica em regime de “aula aberta” na unidade curricular de Práticas Pedagógicas III. Nesta sessão os estudantes foram desafiados a acompanhar a exposição da oradora com o registo numa folha A3 o que se lhes aprobeasse (texto e/ou elementos visuais) tendo por base a análise efetuada sobre o processo de integração europeia, os seus principais marcos históricos, as suas conquistas, bem como o seu impacto na e para a vida quotidiana das pessoas. Esta sessão serviu, ainda, para apresentar aos estudantes um conjunto diverso de materiais didáticos sobre a UE para poderem ser posteriormente trabalhados pelos estudantes nas suas práticas pedagógicas em contextos educativos reais.

Também num âmbito interventivo e procurando envolver toda a comunidade escolar da ESECS, foi proposto, em especial aos estudantes (em aulas e em diferentes momentos de encontro nos espaços da Escola), que escrevessem num post it palavras ou frases relativas às suas conceções sobre a União. O conjunto de post its que resultaram desta proposta constituíram dois painéis, expostos no dia e lugar do evento.

No dia 9 de maio as iniciativas da ESECS envolveram, ainda, a dinamização de uma oficina de criação plástica destinada aos grupos escolares da cidade de Leiria, com a criação de composições em suportes previamente preparados através de desenho, pintura e colagem. Ao entrarem no largo de São Pedro os visitantes puderam interagir com uma exposição de composições visuais e com as criações dos estudantes de Educação Básica realizadas nas sessões de capacitação.

Objetivos e protocolo de investigação

Este trabalho procurou retratar um roteiro experimental que explicasse o caminho adotado na facilitação de atividades que permitissem representar a Europa através de vários símbolos. O objetivo principal foi o de constituir um quadro semântico-visual de elementos oriundos dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em três sessões de capacitação que fizeram parte das atividades do Dia da Europa na ESECS, procurando compreender quais símbolos foram mais representados durante as sessões de trabalho, contribuindo para o entendimento do conceito de “União Europeia” numa perspetiva da representação visual.

Para a análise dos trabalhos recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 1977) para construir categorias analíticas que permitiram compreender os resultados, procurando compreender o verdadeiro significado dos elementos representados de forma sistemática e qualitativa, seguindo os procedimentos de Laurence Bardin (1977): a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p. 5).

Alguns resultados preliminares da pesquisa apontam para a representação da UE através de alguns símbolos específicos como a bandeira, com destaque para o uso das cores azul e amarelo presentes tanto no fundo quanto nas estrelas de cinco pontas; o Euro que, embora não seja adotado por todos, é a moeda única de 20 dos 27 Estados-Membros. De destacar, ainda, a imagem de um objetivo da União e que constituiu o leitmotiv do processo da interação europeia, a paz, representada pela (imagem) de uma pomba.

Palavras-chave: União Europeia; Dia da Europa; Representações Artísticas; Símbolos Europeus.

Referências

- Campos, J. M., Campos, J. L. M. (2010). *Manual de Direito Europeu. O sistema institucional, a ordem jurídica e o ordenamento económico da União Europeia*, 6.^a Edição. Wolters Kluwer, Coimbra Editora.
- Bluman, C. (1991). L'Europe des citoyens. In *Revue du Marché Commun*, p. 291.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Triângulos de aprendizagem no pré-escolar: o brinquedo, o livro e o real

Leandra Cordeiro

Escola Superior de Educação de Viseu – Departamento
de Psicologia e Ciências da Educação

lcordeiro@esev.ipv.pt

Telma Sousa

Educadora na Casa do Sol – Fundação Joaquim dos Santos

telmasousa@fjs.pt

Bárbara Martinho

Educadora na Casa do Sol – Fundação Joaquim dos Santos

barbaramartinho@fjs.pt

Filipa Marques

Auxiliares da Ação Educativa – Fundação Joaquim dos Santos

filipamarques@fjs.pt

Conceição Mendes

Auxiliares da Ação Educativa – Fundação Joaquim dos Santos

sao_costa@sapo.pt



Introdução

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

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

Objetivo

O presente estudo pretende compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementada.

Metodologia

A metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar na atividade). Segundo Teresa Vasconcelos (1997) a metodologia de trabalho de projeto “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Isto acontece numa IPSS – Fundação Joaquim dos Santos (valência Casa do Sol) no distrito de Viseu, num contexto rural, o que permite um contacto maior com o ambiente circundante e a sua exploração por parte das crianças (47 em salas de pré-escolar, grupos heterogêneos, com idades compreendidas entre os 3–6). Nesta metodologia de trabalho são sempre apresentados à criança os três recursos (por exemplo, (i) a criança recolhe o ovo do galinheiro, explora o livro sobre o ovo, ao mesmo tempo que tem um puzzle sobre o ciclo de vida da galinha; (ii) a criança debulha o feijão, explora um livro sobre as leguminosas e no fim faz pasteis de feijão; (iii) a criança tem a oportunidade de fazer o ciclo do mel – com os utensílios reais do apicultor, brinca com um material lúdico sobre abelhas, explora um livro sobre insetos e no fim faz velas com placas de cera; (iv) a criança apanha um caracol real; explora um livro sobre a anatomia do caracol e as suas especificidades, recurso que é complementado com um puzzle correspondente e no fim, tem miniaturas sobre o ciclo de vida do caracol (v) com a exploração da maçã que é recolhida da macieira, faz-se a ponte com as árvores de fruto no livro, ao mesmo tempo que é apresentado um recurso lúdico com maçãs, permitindo no final, fazer-se um bolo de maçã que é partilhado numa atividade intergeracional, com os idosos de uma valência de lar, da mesma instituição). Todos estes materiais possibilitam várias atividades complementares – grafismos; construções; narrativas que partem da orientação do educador e/ou da iniciativa da criança que assim experimenta a realidade ou mesmo tempo que a representa internamente. Existe a construção de um conhecimento articulado e holístico, assimilado com intenção e propósito.

Resultados

Esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística da temática, possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção de uma forma diferente. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, antecipando-os e correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora; interior e exterior). No entanto, o educador de infância ao adotar uma postura de orientador e desafiador de aprendizagens (modelo construtivista) favorece todo o ambiente educativo.

Considerações Finais

O brincar surge aqui com uma concepção não espontânea (os materiais são escolhidos pelo educador com um fim pedagógico); no entanto, não só representam a realidade – função do brinquedo – como é complementada com ela própria. O livro é normalmente o início de tudo, construindo a noção de conhecimento e possibilitando uma relação positiva com a história (fantasia), com a leitura e com a informação. A metodologia de trabalho utilizada dá ênfase ao papel do educador, no incentivo das crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças, existindo um continuum entre todos os elementos. A criança é capaz de visualizar o objeto no livro, transformá-lo numa dimensão simbólica (brinquedo) e experimentá-lo (real). Neste âmbito, estão criadas condições excecionais para o desenvolvimento cognitivo, físico e socio afetivo da criança, meta de qualquer intervenção.

Palavras-chave: desenvolvimento; aprendizagem;
pré-escolar; práticas de intervenção.

Referências Bibliográficas

- Heal, C. & Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 114–128). Texto Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. Cortez Editora
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por Projetos*. Edições Asa;
- Ministério da Educação (1998) *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219–248). Artmed Editora
- Vasconcelos, Teresa (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7–19.

La perspectiva del profesorado universitario sobre la ética y la integridad en la investigación científica

Ana M.ª Porto Castro

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de
la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

anamaria.porto@usc.es

M.ª Josefa Mosteiro García

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de
la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

pepa.mosteiro@usc.es



Introducción

La ética y la integridad en la investigación constituyen un elemento fundamental a considerar en la investigación científica. Son numerosos los estudios que evidencian la comisión de conductas que atentan contra la integridad en la investigación científica y la necesidad de abordar el estudio de estas acciones con la finalidad de poder desarrollar medidas que refuercen la integridad y la ética en las instituciones dedicadas a la investigación (Feenstra et al., 2021; Gopalakrishna et al., 2022; Holtfreter et al., 2020).

La integridad en la investigación científica representa un gran desafío (Casimiro-Urcos et al., 2020) para el personal investigador de todos los campos científicos, quienes deben respetar determinados estándares profesionales y principios morales (CSIC, 2021).

En este sentido, las instituciones universitarias juegan un papel fundamental en la promoción del respeto a los principios fundamentales que deben regir una praxis investigadora ética y honesta, por eso tal y como se recoge en la Declaración Nacional sobre Integridad Científica "...se debieran adoptar códigos de buenas prácticas e impulsar, definir, implementar y difundir políticas claras de integridad científica" (COSCE, 2015, p.1).

Un código ético o deontológico es "... una formulación explícita de los compromisos y los deberes profesionales que los miembros de una profesión deben asumir y aplicar en su ejercicio cotidiano" (Tiana, 2011, p. 41). En estos códigos "... se incluye una serie de normas acerca del correcto proceder o, al menos, sugerencias para sensibilizar y hacer reflexionar a los/as investigadores/as y profesionales sobre los dilemas y cuestio-

nes con que se enfrentan en sus actuaciones cotidianas” (Tójar y Serrano, 2000, p. 2).

Según el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (ALLEA, 2023) son cuatro los principios fundamentales de integridad en la investigación:

- Fiabilidad a la hora de garantizar la calidad de la investigación, que se refleja en el diseño, la metodología, el análisis y el uso de los recursos.
- Honradez, a la hora de desarrollar, realizar, revisar, informar y comunicar la investigación de una manera transparente, justa, completa e imparcial.
- Respeto hacia los colegas, los participantes en la investigación, la sociedad, los ecosistemas, el patrimonio cultural y el medioambiente.
- Responsabilidad por la investigación, desde la idea a la publicación, por su gestión y su organización, por la formación, la supervisión y la tutoría y por su impacto en su sentido más amplio.

En este código también se describen las buenas prácticas de investigación referidas a ocho ámbitos que se concretan en los siguientes: entorno de la investigación; formación, supervisión y tutoría; procedimientos de investigación; salvaguardas; prácticas y gestión de datos; trabajo en colaboración; publicación y difusión; revisión, evaluación y edición.

Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción sobre la frecuencia y gravedad de conductas no éticas en la praxis investigadora por profesorado universitario.

Metodología

Se realizó una investigación descriptiva y transversal en la que participaron 113 docentes de la Universidad de Santiago de Compostela seleccionados a través de un muestro no probabilístico e intencional. Un 58.4% del profesorado tiene entre 21 y 41 años de experiencia, un 30.1% entre 1 y 20 años y un 11.5% más de 41 años. La mayoría son profesores/as titulares de universidad (46.0%), catedráticos/as (17.7%) y contratados/as doctores/as (15.0%).

Para recoger la información se utilizó el Cuestionario en línea de Integridad Académica (CUGIA-P2) que consta de 4 ítems referidos a datos profesionales y 37 de valoración de la frecuencia y gravedad de conductas deshonestas (Escala Likert de 1 a 5).

El cuestionario fue aplicado durante el curso académico 2021–2022. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos utilizando el programa IBM SPSS Statistics 27.

Resultados

Según los hallazgos obtenidos el profesorado participante señala como prácticas habituales en la actividad investigadora “Realizar investigaciones sólo por interés” ($M=2.66$, $DT=1.258$), “Dividir una investigación en diferentes partes y tratar de hacerlas pasar como trabajos diferentes” ($M=3.00$, $DT=1.193$), “Incluir el nombre de una persona como coautora de un artículo, aunque no contribuyera de manera significativa en su desarrollo” ($M=3.25$, $DT=1.248$) y “Acordar con otras personas citarse en los trabajos

para aumentar el índice de citación de sus publicaciones ($M=2.96$, $DT=1.327$). Por su parte, son consideradas prácticas deshonestas graves “Omitir la solicitud de consentimiento informado a los participantes en la investigación” ($M=4.08$, $DT=1.198$), “Usar sin autorización información confidencial de los/as participantes en la investigación” ($M=4.46$, $DT=1.003$), “Fabricar datos en la investigación” ($M=4.68$, $DT=.895$), “Inventar resultados de la investigación” ($M=4.72$, $DT=.874$) y “Alterar los datos de la investigación” ($M=4.68$, $DT=.926$).

Consideraciones Finales

Los resultados refuerzan la importancia de debatir sobre el papel de las universidades y su personal investigador en la adopción de una mala praxis en la investigación, al mismo tiempo que se hace necesario continuar indagando en los motivos subyacentes de este tipo de prácticas.

Palabras clave: ética; integridad; investigación; profesorado.

Referencias bibliográficas

- ALLEA (2023). *El Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación* (Edición revisada 2023, español). <https://allea.org/wp-content/uploads/2024/01/The-European-Code-of-Conduct-2023-ES.pdf>
- Casimiro-Urcos, J., Rojas-Salazar, A., Castro-Llaja, L., Casimiro-Urcos, C., & Casimiro-Urcos, W. (2020). Percepción de los profesores de universidades peruanas respecto a la conducta responsable en investigación. *Medisur*, 18 (3), 345–351. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4633>
- COSCE (2015). *Declaración Nacional sobre Integridad Científica*. https://www.cosce.net/pdf/Declaracion_Nacional_sobre_Integridad_Cientifica.pdf
- CSIC (2021). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://www.cnb.csic.es/images/2021/CBPC_CSIC2021.pdf
- Feenstra, R.A., Delgado López-Cózar, E., & Pallarés-Domínguez, D. (2021). Research Misconduct in the Fields of Ethics and Philosophy: Researchers' Perceptions in Spain. *Science and Engineering Ethics*, 27(1). <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00278-w>
- Gopalakrishna, G., Ter, G., Vink, G., Stoop, I., Wicherts, J.M., & Bouter, L.M. (2022). Prevalence of questionable research practices, research misconduct and their potential explanatory factors: A survey among academic researchers in The Netherlands. *PLoS One*, 17(2). <https://doi.org/10.12688/2Ff1000research.110664.2>
- Holtfreter, K., Reisig, M.D., Pratt, T., & Mays, R. D. (2020). The perceived causes of research misconduct among faculty members in the natural, social and applied sciences. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2162–2174. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593352>

- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación educativa*, 16, 39–48. <http://hdl.handle.net/11162/81500>
- Tójar, J.C., & Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6 (2). https://www.researchgate.net/publication/28058234_Etica_e_Investigacion_Educativa

Tecendo caminhos em educação para o bem-estar, qualidade de vida e humanização

Joana Alexandra Soares de Freitas–Luís
ESECS – IPLEIRIA & Associação Vozes da Infância – AVI

Marta Quatorze Pereira
Clip Natal & Associação Vozes da Infância – AVI

— • —

Dentro de cada indivíduo existe poder (trans)formador, que precisa ser desperto e usado individual e coletivamente na construção de jornadas coletivas de bem-estar, qualidade de vida e humanização. Estas jornadas podem erguer-se em pleno século XXI quando conscientemente se arquitetam e se impulsionam projetos colaborativos, atendendo a um ângulo de visão profundamente respeitador do humano e impulsor de vivências significativas e geradoras de felicidade.

É nesta linha de pensamento que surge o Projeto Maternar com Amor e Humor – um projeto em movimento que nasce num período pós-pandemia enquanto resposta aos desafios psicológicos, físicos, emocionais, sociais dos indivíduos pertencentes às comunidades locais, de onde se destacam as famílias e os profissionais de educação como agentes educativos a necessitarem de uma rede de apoio (Cury, 2004).

Os espaços de agenda reservados ao diálogo, à escuta e à ação e reflexão conscientes são, em pleno século XXI, cada vez mais curtos. Os desafios societários são maiores e mais complexos. Os hábitos e os modos de vida de cada indivíduo, típicos da sociedade atual, são exigentes e acelerados, corridos e pouco saboreados por uma grande percentagem de indivíduos. O projeto Maternar abre, assim, portas para um maior investimento no autocuidado de famílias e profissionais de educação e na organização de espaços coletivos para o diálogo e escuta ativa nas comunidades locais. São assim objetivos deste projeto: i) promover o bem-estar e saúde emocional de famílias e profissionais de educação; ii) constituir nas comunidades locais redes de suporte para famílias e para profissionais de educação; iii) criar espaços de comunicação, de diálogo e de partilha de histórias, em círculo, que influenciem positivamente a mudança individual e coletiva.

Este projeto de intervenção, promovido pela Associação Vozes da Infância (AVI), tem como pilares de intervenção 3 componentes essenciais: o Amor, o Humor e o Movimento. Explora um conjunto de temáticas diretamente relacionadas com o desenvolvimento humano. Conceitos como atenção plena, respiração consciente, amor, não julgamento, poder da intenção e da comunicação são explorados neste projeto, ape-

lando assim a uma nova compreensão das emoções (Cury, 2014) como caminho para a consciência (Damásio, 2020). Trata-se de um conjunto de encontros, temáticos e periódicos, que primam pelo bem-estar do indivíduo e pelo seu desenvolvimento nas suas diferentes vertentes (Cury, 2004).

Os primeiros encontros Maternar, realizados em formato presencial e online, decorreram entre novembro de 2022 e novembro de 2023, em 5 cidades do país, designadamente, nas cidades de Aveiro, Leiria, Tomar, Maia e Lisboa. Os encontros foram facilitados por uma psicóloga clínica, com vasta experiência na área do acompanhamento a crianças, jovens, famílias e professores e com formação no domínio cognitivo-comportamental e do desenvolvimento. A facilitadora tem formação adicional na área da programação neurolinguística.

Desenvolveram-se um total de 16 encontros presenciais e 3 encontros online ao longo de 12 meses. Os encontros Maternar aconteceram em várias instituições educativas que manifestaram no período da sua divulgação interesse em participar, designadamente, em 2 associações sem fins lucrativos, 2 instituições educativas da rede privada (Creche e Jardim de Infância), 1 universidade pública e duas Escolas Superiores da Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores de 1.º ciclo de Ensino Básico da rede pública. Os encontros, com uma duração de 2 a 3 horas cada um, tiveram como participantes famílias, educadores de infância, outros profissionais da área da educação e estudantes - futuros educadores e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, apesar de serem encontros abertos a qualquer indivíduo interessado em participar.

A experiência inerente ao primeiro ano do projeto possibilitou refletir sobre modos de desenhar e organizar o projeto Maternar e ajustar as dinâmicas pensadas para cada encontro às necessidades reais dos participantes. No decorrer dos diferentes encontros escutaram-se os participantes e abriram-se espaços para o diálogo em círculo, para a partilha e escuta ativa de histórias de vida em jeito de narrativa (Vasconcelos, 2006; Bruner, 1997; Damásio, 2020). Os participantes foram desafiados a envolverem-se em dinâmicas de grupo diversas que tiveram como propósito i) promover neles uma maior consciência de si ii) e, dotá-los de novas ferramentas, partindo de recursos ao alcance de todos.

As experiências inerentes aos primeiros 12 meses de encontros são esclarecedoras face aos contributos preliminares do projeto. A escuta e o diálogo em círculo, a formação de grupos seguros e sigilosos, onde histórias de vida podem ser partilhadas com vez e voz, na primeira pessoa, foram identificados pelos participantes como os aspetos mais significativos do Projeto Maternar. Os participantes referiram que estes encontros se assumiram janelas de oportunidades encorajadoras do autocuidado e da valorização e investimento pessoal das famílias.

Palavras-chave: Caminhos em Educação; Projetos; Bem-Estar; Qualidade de Vida; Humanização.

Referências Bibliográficas

- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Cury, A. (2014). *Treinar as emoções para ser feliz*. Lisboa: Lua de Papel editora.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (1ª ed, 2020). *Sentir & Saber A Caminho da consciência. Temas e debates*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In Lima & Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85–104). Porto: Porto Editora.

Escrita criativa em crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação: processos criativos na (des)construção de histórias

Manuela Sofia Silva

ESGT, Politécnico de Tomar, Tech&Art – Politécnico de Tomar
ESE, Politécnico de Santarém
manuelasofia.silva@ipt.pt

Maria João Sousa Santos

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal, CI&DEI – PL, CIEC – Universidade do Minho
m.joao.santos@ipleiria.pt

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria, CI&DEI, CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra
luis.barbeiro@ipleiria.pt

— • —

Introdução

As crianças sobredotadas ou potencialmente sobredotadas caracterizam-se pela inteligência e excecionalidade do seu desempenho académico, destacando-se pela motivação, criatividade e envolvimento na tarefa, sobretudo quando se trata da resolução de problemas (Winner, 1996). Contudo, as suas potencialidades são frequentemente subprovetadas, por falta de estímulo e atividades promotoras da criatividade, nomeadamente no contexto das humanidades e expressão linguístico-literária, incluindo a escrita criativa, consideradas áreas menores e menos “úteis” ao seu desenvolvimento, sendo frequentemente encaminhadas para as ciências exatas (Matias, 2022).

As atividades de escrita criativa, promotoras do desenvolvimento das capacidades linguísticas, pressupõem o uso da criatividade a partir da linguagem. Estas atividades podem envolver as componentes de jogo, de prática e de valorização do processo criativo e do processo social (escrita em grupo) (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999). Compreender os processos criativos envolvidos na construção de narrativas por crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação constitui o objetivo geral deste estudo. Procura-se, em especial, perceber o modo como procuram soluções e como trabalham colaborativamente, no âmbito de atividades de escrita lúdica. Está, assim, também, em foco o processo de escrita e a ativação dos subprocesos de planificação, textualização ou redação e revisão, que o compõem (Barbeiro, 2020). A conjugação da escrita criativa com o jogo ativa, por sua vez, as componentes associadas às regras e ao acaso (Barbeiro, 2006).

Metodologia

Os participantes tinham idades entre 7 e 9 anos e encontravam-se no 3.º ano do 1.º CEB, sendo 8 rapazes e 9 raparigas. Apenas uma beneficiou de medidas de aceleração, entrando para o 1.º CEB antecipadamente e outra encontrava-se matriculada no 2.º ano de escolaridade, mas a seguir conteúdos do 3.º ano.

A intervenção foi realizada com crianças potencialmente sobredotadas que frequentavam o Programa Investir na Capacidade (PIC), em 2021/2022.

Foi aplicado um inquérito por questionário aos participantes para conhecer a sua relação com a leitura e a escrita. Para estudar os mecanismos e os processos criativos foram desenvolvidas duas oficinas de escrita criativa, propostas em Silva (2016): “Histórias a partir de imagens” (pp. 82–83) e “Mixórdia de histórias” (pp. 87–88). As crianças foram organizadas em grupo ou trabalharam individualmente, conforme a sua preferência; foram distribuídas folhas, lápis, borracha e cartões com imagens relacionadas com as personagens, tempo, espaço, objetivo e/ou arma, que deveriam servir de base à construção da história.

Adota-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa. Por um lado, os dados recolhidos nos inquéritos por questionário foram objeto de contabilização; por outro, a metodologia qualitativa foi usada para a análise de conteúdo dos textos criados e da interação ocorrida no processo criativo, que foi objeto de registo áudio e de observação direta.

O estudo teve como objetivos caracterizar a relação dos participantes com a leitura e a escrita e compreender os mecanismos e os processos de escrita criativa acionados na construção de narrativas.

Resultados

Quanto à relação com a leitura e a escrita, os resultados permitem-nos perceber que estas crianças não se destacam particularmente por hábitos de leitura e escrita elevados, embora refram que gostam de ler e escrever, fazendo-o com frequência, nomeadamente textos solicitados pelos professores.

Relativamente ao produto criativo, todas as histórias se iniciam com a fórmula tradicional dos contos de fadas/infantis; quase todas apresentam título, momentos de diálogo, ilustração e algumas terminam com a fórmula clássica de fecho. No respeitante aos processos de escrita criativa, importa salientar que quase todos os grupos terminaram os textos; as crianças estiveram motivadas/envolvidas na tarefa. Através do registo áudio da interação nos processos realizados em grupo, pudemos perceber que as crianças dividiram tarefas, apesar de não planificarem o texto, apenas discutindo, brevemente, as ideias e passando imediatamente à textualização, sendo a revisão/reformulação feitas à medida que escrevem a história.

Os textos produzidos manifestam um claro diálogo intertextual com a literatura oral/dos contos de fadas, nos temas, motivos e fórmulas usadas; as personagens são bem definidas quanto ao herói/vilão (o bem vence o mal); o tempo e o espaço são pouco definidos. As vivências e os hábitos de leitura/escrita em casa e na escola exercem a sua influência, tendo contribuído para a escrita criativa das narrativas.

A análise do processo de escrita permitiu-nos observar que estas crianças potencialmente sobredotadas desenvolveram as tarefas de escrita criativa com motivação e empenho. Contudo, algumas manifestaram dificuldade em trabalhar em grupo, preferindo trabalhar sozinhas. Por outro lado, quando trabalharam em grupo, mostraram capacidade de organização/liderança para definir tarefas e manifestaram momentos de divergência e dificuldade interpessoal em chegar a um acordo, característica típica deste grupo (Siaud-Facchin, 2012; Guenther, 2012).

Considerações finais

Esta intervenção, desenvolvida no contexto educativo do PIC, com crianças potencialmente sobredotadas, por meio de atividades de escrita criativa, permitiu-nos compreender que a criatividade na escrita pode ser estimulada nestas crianças. A escrita criativa fomenta o desenvolvimento da inteligência linguística, associada ao uso da linguagem para resolução de problemas e encontrar soluções para as narrativas. Potencia as capacidades das crianças em foco, através do desenvolvimento do conhecimento do mundo, imaginação e espírito crítico.

Palavras-chave: Sobredotado; escrita criativa; processos criativos; narrativas.

Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (2006). Jogos de Escrita na atividade e no produto, as regras e o acaso. In F. Azevedo. *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Barbeiro, L. (2022). Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(1), e57804.
- Gil, J. e Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto Editora.
- Guenther, Z. C. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!* LTC editora.
- Matias, A. (2022). Professor, para que serve a Literatura? *Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica*. Juruá Editora.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de Escrita Criativa para Sobredotados*. Psicosoma.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e Realidades*. Instituto Piaget.

“Arrela’t a la música”. El poder transformador de la música en iniciativas comunitarias

Andrea Fernández-Barros
Universitat de Lleida. Facultat FEPTS

Lana Kovačević
Universitat de Lleida. Facultat FEPTS

— • —

Introducción

La necesidad imperante de educar en valores, según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, subraya la importancia de la educación en el pleno desarrollo de la personalidad y en el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). Gombrich (1997) enfatiza que el arte, en este mundo altamente mediático, es la herramienta educativa más apropiada para el desarrollo individual. Además, el arte facilita la interacción y la construcción de una perspectiva unificada, integrando procesos sociales en la comunidad (Sloboda, 1985).

La inclusión, fundamental según los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, desempeña un papel crucial en el avance comunitario (UNESCO, 2017). Sloboda (1985) señala la música como esencial en este aspecto y para el desarrollo humano, permitiendo expresar emociones, encontrar identidad y mejorar relaciones sociales, promoviendo también el sentimiento de pertenencia y cohesión social (Koelsch, 2015).

Siguiendo esta idea, también Piaget (2015) destaca la música como medio fundamental para la transformación social, propiciando la concepción, comunicación e interacción como actos trascendentales para la convivencia armoniosa de la humanidad. El componente social en las prácticas musicales facilita experiencias vinculadas a valores educativos como respeto, tolerancia, comprensión y solidaridad. En síntesis, la integración de la música en la educación emerge como catalizador no sólo del desarrollo individual, sino también como fuerza impulsora de valores esenciales para la convivencia y transformación social.

Metodología

Esta investigación adopta un diseño cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo para examinar el impacto de un proyecto de música comunitaria. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Evaluar los efectos de la participación en el proyecto de los usuarios de la asociación en riesgo de exclusión social sobre la inclusión social y el bienestar.
- Evaluar la contribución del proyecto en el desarrollo de habilidades docentes transversales en los estudiantes de educación participantes.

La muestra de participantes en el proyecto (n=26) abarcó 9 estudiantes del grado de Educación de la mención de música, y 3 estudiantes generalistas de primer año. Además, contó con la participación de 10 usuarios de la asociación “Arrels Sant Ignasi”, 3 voluntarios y 1 educador social. El proyecto, iniciado en septiembre de 2023, consistió en clases semanales de 1’5 horas y concluyó con conciertos públicos trimestrales. En las sesiones, se emplearon dinámicas para fomentar la inclusión, centradas en la voz y el canto coral. Los participantes seleccionaron el repertorio para trabajar valores educativos como respeto y tolerancia.

Los datos se recopilaron mediante observaciones, entrevistas y cuestionarios. El análisis triangulado facilitó la comprensión de los objetivos planteados, ofreciendo una perspectiva integral de la educación musical en contextos diversos.

Resultados

Los resultados de este estudio subrayan el potencial transformador de los proyectos musicales comunitarios en el ámbito de la educación y la inclusión social. A través de entrevistas, se hizo evidente que la participación de las personas sin hogar en esta iniciativa específica no solo facilitó su sentido de pertenencia, sino que también contribuyó a mejorar la autoestima y las habilidades interpersonales. Además, la participación de los estudiantes de educación en el proyecto produjo notables mejoras en sus competencias de adaptabilidad e inclusión. Estos resultados subrayan los beneficios multifacéticos de tales iniciativas en el fomento del crecimiento personal, la integración social y la preparación de futuros educadores para las complejidades de diversos entornos de aprendizaje. Las implicaciones del estudio se extienden más allá del caso específico, ofreciendo información valiosa para educadores, legisladores y organizaciones comunitarias que buscan aprovechar la música como catalizador para un cambio positivo dentro del contexto educativo.

Discusión

El estudio se divide en dos áreas: el impacto personal en los participantes y el desarrollo de competencias docentes. A pesar de las diferencias entre ellos, los participantes reconocen un crecimiento personal y social al participar en el proyecto, destacando la música como catalizador para mejorar la autoestima y habilidades interpersonales. La música también se percibe como un lenguaje universal que supera las diferencias, promoviendo la comprensión de la diversidad. Con el tiempo, la música facilita la interacción y la participación, fomentando relaciones estrechas entre los usuarios.

En términos de competencias docentes, los resultados reflejan una comprensión profunda del propósito fundamental de garantizar el acceso universal a la educación musical. La música no solo potencia habilidades musicales, sino que también fortalece

competencias pedagógicas esenciales, como la gestión del aula, el entusiasmo por la materia y la capacidad de inclusión y adaptación.

En resumen, el proyecto impacta positivamente la inclusión social de los participantes y mejora las competencias pedagógicas de los estudiantes, destacando la música como una fuerza educativa transformadora. Esto contribuye a abordar desafíos contemporáneos y promover valores esenciales en la educación del siglo XXI.

Palabras clave: transformación social; inclusión; música comunitaria; valores; competencias docentes.

Referências bibliográficas

Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. Editorial Debate.

Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 193–201.

Naciones Unidas, Asamblea General (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada el 10 de diciembre a París. Recuperat de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Sloboda, J. (1985). *The Music a Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Unesco. Recuperado de <https://unesdocat.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3-per-als-objectius-de-desenvolupament-sostenible.pdf>

Programa Ubuntu no Ensino Superior: Desenvolvimento de Competências SocioEmocionais

Carolina Henriques

Departamento de Ciências de Enfermagem, Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

carolina.henriques@ipleiria.pt

Patrícia Frade

Gabinete de Desenvolvimento Sustentável, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

patricia.frade@ipleiria.pt



Introdução

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

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1998) afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida.

Há várias evidências reportadas na literatura (Aina et al., 2022, Almeida et al., 2017, Barros et al., 2022, Ferreira et al, 2022) sobre a correlação entre bem-estar, sentido de vida e performance académica, sendo evidenciadas correlações positivas como causas de sucesso escolar, elevados níveis bem-estar, sentido de vida e motivação, registando-se também um mecanismo de retroação positiva do sucesso escolar em maiores níveis de bem-estar e de motivação.

O nosso objetivo passou por promover o sucesso escolar e reduzir o insucesso e abandono escolar entre os estudantes do IPEleiria, através de uma estratégia integrada, holística e inclusiva que envolva toda a comunidade escolar, passível através da realização do desenvolvimento de ações de capacitação para estudantes para o incremento de competências socioemocionais que possam reforçar processos de sucesso escolar através da implementação do Programa Ubuntu. Tivemos como objetivo específico avaliar o impacto da implementação do Programa Ubuntu nos estudantes que frequentaram a semana Ubuntu do Instituto Politécnico de Leiria.

Metodologia

As ações foram dinamizadas a partir do método Ubuntu, ferramenta de enorme valor pedagógico e de construção de sentido e propósito para a vida dos jovens. A Semana

Ubuntu foi dirigida a estudantes do IPLEiria e dinamizada pelos líderes ubuntu do IPLEiria capacitados para esse efeito após um período de formação. Esta semana foi desenvolvida a partir de cinco seminários temáticos: Liderar como Mandela, Construir Pontes, Vencer Obstáculos, Vidas Ubuntu e I Have a Dream, fundamentos do método Ubuntu.

Para a monitorização do impacto do programa, a Semana Ubuntu foi avaliada pelos participantes. Esta avaliação, qualitativa e de impacto, foi efetuada através de um questionário. Na avaliação de impacto solicitou-se a autoavaliação dos participantes relativamente a uma bateria de indicadores, tendo em atenção 4 dimensões: Eu e o Ubuntu; os 5 pilares; a liderança pelo exemplo e a esperança no futuro. Os participantes foram convidados a avaliar como se encontravam antes de começar a semana Ubuntu e no final, através de uma escala de 1 a 10, onde o 1 corresponde ao valor “não concordo nada” e o 10 “concordo plenamente”. Foi desta forma realizado um estudo quantitativo, transversal, tendo participado a totalidade dos participantes na Semana Ubuntu do IPLEiria, sendo o seu número de 30 estudantes.

Resultados

Numa análise realizada às respostas dos 29 estudantes que preencheram o questionário de avaliação de impacto, de forma genérica, foi registado um incremento em todos os indicadores. Relativamente aos pilares Ubuntu, foi registado um incremento em todos eles, com os seguintes valores: Autoconhecimento: 58%, Autoconfiança: 27%; Resiliência: 31%; Empatia: 19% e Serviço: 22%. Na pergunta de resposta aberta que integra este questionário de resposta não obrigatória, para comentários que os participantes queiram deixar é possível denotar o impacto da formação nos estudantes:

“Mudei em diversas maneiras e me sinto que sou uma pessoa em progressão” (P1);

“Como se tivesse despertado ainda mais capacidades mentais e intelectuais.” (P3);

Relativamente à avaliação qualitativa da implementação do Programa Ubuntu no IPLEiria, o questionário aplicado avaliou, perante uma escala de 1 a 10, sendo que 1 é “nada satisfeito” e 10 “muito satisfeito”, tendo o mesmo sido preenchido por 30 participantes e teve uma avaliação superior a 8.8 em todos os itens. Tendo em atenção o objetivo da implementação deste programa junto da comunidade académica do Instituto Politécnico de Leiria, destacamos os valores dos seguintes indicadores: “utilidade da formação para a vida” cuja avaliação foi de 9,13 e “avaliação global da formação” avaliada com 9,23 em 10. Este questionário de satisfação dispunha ainda de três questões de resposta aberta. Numa das questões pede-se aos participantes uma palavra que descreva o significado desta formação. Das palavras indicadas, construímos uma nuvem onde se pode aferir um conjunto de vocábulos significativos e que remetem para uma avaliação bastante positiva da formação. Se por um lado temos um grande grupo de adjetivos qualificativos da semana, como interessante, inspiradora e incrível, que indicam que a Semana Ubuntu é, no seu conjunto, uma experiência surpreendente, inspiradora, intensa e inacreditável não são menos relevantes os vocábulos que remetem para uma experiência mais reflexiva e transformadora, tal como, “mudança”, “autoconhecimento”, “crescimento”, “superação” e “renovadora”.

Discussão / considerações finais

Os resultados obtidos a partir da análise realizada às avaliações quantitativa e de satisfação preenchidas pelos participantes das atividades são demonstrativas do impacto positivo das atividades realizadas.

Atualmente, em Portugal, ainda não temos estudos que nos permitam comparar resultados sobre a aplicação da metodologia ubuntu em estudantes do ensino superior. No que concerne à aplicação desta metodologia a 203 estudantes entre os 12 e os 18 anos, verifica-se que os nossos resultados vão ao encontro dos de Alarcão (2023), já que também os jovens que integram Semanas Ubuntu revelaram um alto impacto desta metodologia nas suas vidas, nomeadamente na sua assertividade, auto-controlo, empatia, tolerância e socialização. O ganho em competências socioemocionais nestes jovens estudantes foi significativo, tal como nos estudantes do ensino superior que participaram no nosso estudo, mostrando-se também estes muito satisfeitos pela participação na Semana Ubuntu.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ubuntu; Emoções.

Referências bibliográficas

- Aina C., Baici E., Casalone G., Pastore F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature, *Socio-Economic Planning Sciences*, 79(101102). <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.
- Alarcão M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas de 3º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 36–69.
- Almeida, L. S., Simões, M. R. & Gonçalves, M. M. (2017). Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação. *Psicologia & Educação*, nº4, ADIPSIEDUC.
- Barros, S., Sousa, M., Pessanha, M., Padrão, C., Gomes, S., Fonseca, E., Guimarães, C., & Porto, A. M., (2022). Transição para o Ensino Superior Politécnico: Expectativas e dificuldades antecipadas e experienciadas por estudantes de licenciatura. *Sensos-E*, 9(2), 3–18. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v9i2.4389>
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Campos, S., Duarte, J., Guiné, R., & Pereira, A. (2022). Variáveis de contexto pessoal e académico como preditoras do abandono escolar. *Revista De Enfermagem Referência*, 6(1), 1–7. <https://doi.org/10.12707/RV21134>
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>

Negotiating intercultural and emotional frontiers in TESOL classes: The case of Chinese students in higher education in Portugal

Mark Daubney

School of Education and Social Sciences – Politécnico de Leiria

mark.daubney@ipleiria.pt



Introduction

Chinese students studying at the School of Education and Social Sciences-Politécnico de Leiria (ESECS-IPL) find themselves in a nexus of challenges. The students who are the focus of this paper were enrolled on a one-year study abroad programme called Chinese-Portuguese-English Studies (CPES), which ran from 2014–2015 until 2019–2020. The main objective of these students was to further their learning of Portuguese and English. The study programme was divided between Portuguese and English language disciplines, with one elective module per semester outside these disciplinary areas. The students had little to no previous contact with Portuguese, so both students and teachers, barring Chinese nationals teaching Portuguese, used English as a tool of mediation for both academic and social purposes.

For many, this was their first extended stay abroad, a factor likely to impact and amplify the exciting, but often daunting aspects of learning to live and study in another country, a context which provided the author – both the coordinator of the programme and one of their English lecturers – with a rich setting in which to carry out research.

This project addressed the multi-layered experiences of CPES students, and contends that, to all intents and purposes, they were learning how to cross multiple frontiers – linguistic, cultural, political, and emotional – in an immersive language setting.

Methodology

The two main objectives were as follows:

1. To explore the impact of this study abroad programme on students.
2. To explore the preconceptions identified in the literature which might influence the thinking and attitudes of Portuguese teachers and students who encountered CPES students.

Given the length of the CPES programme, a combination of longitudinal and ethno-

graphic approaches was deemed appropriate, the former more likely to capture the emotional highs and lows of students' experiences over time, the latter to obtain the rich detail arising both in and beyond the classroom. Underpinning the research design was the aim of allowing key events and 'critical moments' (Block, 2007) to emerge from the data.

The classroom was the focal point of the project, so a teacher-led inquiry approach known as 'exploratory practice' (EP) (Allwright & Hanks, 2009) was built into the research design. In contrast to other teacher-led research traditions, such as 'action research', which frequently aim to identify and 'solve problems', with the research itself often being undertaken by researchers going into settings other than their own, EP emphasises the importance of teachers working in their own classrooms, with their own students, and collecting data through classroom activities. This approach can be characterised as more teacher-friendly and has gained traction over recent years in the field of Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), including with practitioners who may have previously viewed research as something beyond their remit and capabilities (Etherington & Daubney, 2017).

Further, EP aims to deepen 'understanding' and explore the 'quality of life' in the classroom (Allwright, 2003), something more likely to be attained if both teachers and learners join forces in addressing issues of relevance. This, then, was considered a suitable lens through which to study students from a more distant culture living and studying in Portugal.

Over five CPES intakes, there was a total of 74 students, 64 being female and 10 male. To allow for triangulation and a rich data set, the following activities were used as data collection instruments:

1. Student profile questionnaires applied at the start of the academic year.
2. Learner histories: students made an assessed oral presentation about their own language learning histories and professional aspirations.
3. Written compositions, class discussions and debates.
4. Researcher notes taken on: teacher-student email exchanges; informal conversations after class; class incidents; interviews with selected students.

Data collated was subject to content analysis, largely qualitative, with student experiences being placed in one of four – but not mutually exclusive – categories: linguistic, cultural, political, and emotional.

Results

In the interests of space, a detailed analysis is not feasible here, but it can be said that a rich array of data emerged from students' written and spoken contributions, with these being indicative of them negotiating the challenges, constraints and opportunities that arose in their time at ESECS-IPL. Regarding the four categories of analysis, student comments often overlap between two or more of these, and sometimes cut

across all four. An example of the latter can be seen below in one response to a question on the student profile questionnaire. The question was: *In what ways are you excited about studying and living in Portugal?*

I have more free time to control. I can try to learn to search information and learn more by myself. A creative and free life. I can make friends and travel to Europe. Learning Portuguese and English, including the grammar. Make friends with local people. Maybe I will talk to my teachers about my feelings. (Student's own words)

Here are clear indications, then, of a student engaging with an immersive language experience, which in turn may enable them to make inroads into a multilingual and globalised world, a vital phase of intercultural learning encouraging their openness to other educational experiences and global citizenship.

Discussion

As Holiday & MacDonald (2019) point out, educators should exercise caution regarding stereotypical representations of East-Asian students, as these are often wrongly characterized as lacking critical thinking and autonomy because of their so-called collectivist 'Confucian cultures'. As a result, they are often not expected to meet the interactive requirements of communicative language teaching (CLT), still the predominant approach in western societies in the field of TESOL, and the methodology adopted and promoted in English language teaching in ESECS-IPL.

The overall experience of Chinese students of this study can be viewed as one of negotiating the crossing of multiple frontiers. They bring with them an array of experiences, cultural differences, perspectives and mindsets, and these, in turn, interact, merge, flow and collide with the perspectives of both Portuguese students, and, let it be said, teachers. Indeed, these learners are not static, but fluid, complex and dynamic beings, constantly struggling to make sense of their new surroundings, the people around them, and, most importantly, themselves.

This vibrant setting, then, contains the seeds for genuine learning, and the potential for language educators to implement what Byram (2008: 17) considers to be their main task: '...to educate, promote an ability to change perspective and to challenge what is taken for granted.'

Keywords: EFL classes; emotions; studying abroad; identity; intercultural competence.

References

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113–141.
- Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Palgrave Macmillan.

- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Etherington, S. & Daubney, M. (Eds.) (2017). *Developing as an EFL Researcher: Stories from the Field*. IATEFL. <https://resig.weebly.com/developing-as-an-efl-researcher-2017.html>
- Holiday, A. & MacDonald, M. N. (2019). Researching the Intercultural: Intersubjectivity and the Problem with Postpositivism. *Applied Linguistics*, 41 (5), 621–639. <https://doi.org/10.1093/applin/amz006>

As crianças devem ser ouvidas – estudo sobre a participação ativa das crianças num projeto escolar

Sara Rufino Henriques

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

Maria João Sousa Santos

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



Introdução

Segundo Papalia & Martorell (2022), durante a terceira infância, e, no desenvolvimento psicossocial da criança, é observado um padrão de mudanças nas emoções, na personalidade e nas relações sociais. Escutar as crianças e desenvolver trabalho de projeto são pontos de partida para uma gestão curricular onde as crianças desempenham um papel importante (Calado, 2023). Esta deve ser vista enquanto sujeito e agente do processo educativo e logicamente elemento ativo e participativo. A criança deve participar ativamente na escolha de atividades respeitando-se as suas necessidades e direitos de forma a se tornar um agente principal no seu processo de formação (Sarmiento, et al. 2007). Quando as crianças são envolvidas e participam no processo de aprendizagem desenvolvem a autonomia, a entajuda e o apoio mútuo (Carvalho, 2022).

Neste contexto, observar o desempenho dos alunos do 1.º CEB nas suas relações interpessoais com os colegas, pode fornecer dados sobre como essas experiências podem promover ou afetar o desenvolvimento social destas. É, ainda importante referir que, durante esta fase do desenvolvimento, as crianças devem aprender habilidades que lhes permitam desenvolver a sua auto-estima e auto-eficácia sendo estas habilidades valorizadas pela comunidade. Devem assumir responsabilidades de acordo com as capacidades dando-lhes motivação para progredirem. Assim, a criança sente-se capaz para realizar determinadas tarefas, dominar determinadas habilidades e pronta para progredir (Papalia & Martorell, 2022).

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

A escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação desenvolve um Plano de In-

ovação, ao Abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as competências previstas no PASEO. Ambiciona-se intensificar a relação de proximidade com as famílias e reforçar a interação com a comunidade local.

A motivação para a realização deste estudo surgiu do facto de na minha prática profissional enquanto professora do 1.º CEB, verificar que a Escola tem uma forte relação com a comunidade local. Um grupo de pais e encarregados de educação criou em 2018 uma Associação, para desenvolver atividades e atrair crianças das zonas periféricas com o fim de garantir o número mínimo de alunos para manter a escola aberta. Neste sentido, a comunidade local, participa de forma ativa com a comunidade educativa em diferentes atividades dentro e fora da escola.

Metodologia

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com alunos dos 7 aos 9 anos de idade do 2º e 3º anos do 1.º CEB. É de natureza qualitativa e foi adotada uma metodologia de investigação ação que visou responder à seguinte questão investigativa:

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

Foram propostos os seguintes objetivos específicos:

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

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

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

Agir – Mudar, publicado pelo Conselho da Europa (CoE) (Crowely, A., Larkins. C., & Pinto. L. 2023) e no artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, C. P. 2019) e no qual aparece de forma explícita a ideia de “compreender o que se entende pela expressão “participação das crianças” e pelo importante papel que podem desempenhar para que os pontos de vista das crianças sejam tidos em conta nas decisões” (CE. 2023. p.15).

A intervenção pedagógica culminou na montagem de uma biblioteca comunitária dentro do Café da aldeia onde está situada a escola dos alunos. O projeto foi desenvolvido de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. Estiveram envolvidos alunos, professores, funcionárias da escola, pais, encarregados de educação e comunidade local. Foram desenvolvidas atividades ao longo das sessões, nomeadamente: abordagem ao tema comunidade educativa; contributos ativos para a comunidade; escolha da intervenção a realizar; contactos necessários para a concretização do projeto; recolha e catalogação dos livros doados; planeamento, organização e decoração do espaço escolhido para a montagem da biblioteca; divulgação e inauguração da biblioteca comunitária.

Palavras-chave: desenvolvimento psicossocial; participação ativa das crianças; trabalho de projeto.

Referências bibliográficas

- Calado, B. F. (2023). *Promover a participação ativa das crianças na gestão curricular – um percurso de construção de uma identidade profissional* (Master's thesis, Universidade de Évora).
- Carvalho, L. P. (2022). *A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia* (Doctoral dissertation).
- Crowely, A., Larkins. C., & Pinto. L. (2023). *Ouvir – Agir – Mudar – Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças*. Conselho da Europa (CoE).
- <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11410-ouvir-agir-mudar-manual-do-conselho-da-europa-sobre-a-participacao-das-criancas.html>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2021). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso Editora.
- Damásio, A. (2020). *Sentir & saber. A caminho da consciência*. Lisboa: Temase Debates/ Círculo de Leitores.
- Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n. 129 – 1.ª série Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano (14ª edição)*. McGraw Hill Education. Porto Alegre. Artmed.
- Piaget, J. (2022). *Pedagogia (2ª edição)*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.
- Pintassilgo, Joaquim & Alves, Luís Alberto Marques (Coords.) (2019). *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e Experiências de Referência em Portugal no Século XX*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologias de Investigação e Comunicação do Conhecimento*. Projetos de Edição. Lisboa: Lidel.
- Sarmiento, M. J., Abrunhosa, A., & Soares, N. F. (2007). *Participação infantil organização escolar* (pp. 51–90).

Do Lapedo a Santa Eufémia – um projeto de intervenção e animação artísticas

Sofia Teixeira

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

Sandrina Milhano

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

Clara Leão

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

— • —

Introdução

O presente texto incide sobre a caracterização de um projeto de intervenção e animação artísticas concretizado com crianças do jardim de infância de uma comunidade do concelho de Leiria.

Metodologia

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

O projeto desenvolveu-se ao longo da primeira metade do ano de 2022, na freguesia de Santa Eufémia. Estruturou-se em quatro fases que se entrecruzaram e alimentaram de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos et al., 2011). A primeira fase constituiu o ponto de partida e foi inspirada na descoberta das ossadas de uma criança do Paleolítico Superior da Península Ibérica e artefactos arqueológicos associados. Os achados encontrados num abrigo natural existente na margem esquerda do Vale do Lapedo, denominado Abrigo do Lagar Velho, classificado como Monumento Nacional, estão, desde 2021,

classificados como bens de interesse nacional, com a designação de «tesouro nacional» (Decreto n.º 14/2021).

Como refere Fochi (2021, p.112) “a curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça”. Assim, a fase de planificação e desenvolvimento das tarefas desenvolveu-se com as crianças a partir das suas perguntas e curiosidades, entre as quais: Como vivia o Menino do Lapedo? Como brincava? Como se vestia? A fase de execução permitiu discutir as informações iniciais e as recolhidas e explorar as potencialidades de diferentes linguagens artísticas na representação das ideias das crianças em atividades que intitularam de “pinturas rupestres”, “construir e viver na gruta”, ou “cantar e dançar como o Menino do Lapedo”. Na quarta e última fase do projeto, as crianças tiveram oportunidade para partilhar e socializar as aprendizagens realizadas através da realização de uma exposição no local aberta à comunidade.

Através das técnicas de recolha de dados, da observação participante, dos registos audiovisuais, do questionário e das conversas intencionais, foi possível dar resposta a esta questão que é sustentada pela análise dos dados anteriormente apresentada. Para este efeito foi primordial recorrer aos instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto, o diário de bordo, as fotografias, os vídeos e as gravações, a análise documental e o portfólio de cada criança. Constatam-se, nos vídeos e nas fotografias, as expressões interessadas das crianças, observei a forma como partilharam as suas aprendizagens com as famílias, como se entusiasmaram nos encontros com os idosos, e foi-me dito que contaram às educadoras e auxiliares as atividades que fizeram em projeto. Muitas das afirmações espontâneas, e muito importantes, das crianças, foram registadas no diário de bordo, e são relatadas ao longo deste relatório.

Dito isto, creio ser possível sugerir que, de facto, as crianças ativaram sinergias entre a comunidade.

Discussão / considerações finais

Ao analisar os dados, a pergunta de partida é justificada pelo modo como todos os envolvidos se interessaram pelo projeto, muito especialmente as crianças participantes, tendo sido elas o verdadeiro fio condutor de toda a atividade desenvolvida à luz de uma história da própria freguesia, que se pretendeu promover e valorizar, como património cultural local. Valorizando a importância desse património, as famílias interessaram-se cada vez mais pelo que as crianças estariam a aprender e quiseram elas próprias integrar-se no projeto; daí a vontade em participar nas oficinas do Museu de Leiria, e o facto de algumas pessoas terem proposto a visita ao Vale do Lapedo. As crianças possibilitaram ainda que alguns idosos ficassem a conhecer um pouco mais sobre a freguesia onde agora vivem, e fomentaram recordações aos idosos que já conheciam esta parte do seu património cultural. O encontro entre as duas gerações deixou todos os envolvidos muito felizes e aguçou a vontade em promover novamente este tipo de interações.

Dito isto, creio ser possível sugerir que, de facto, as crianças ativaram sinergias entre a comunidade.

Inicialmente foi difícil encontrar um caminho para dar forma ao projeto, visto que, ainda estava a conhecer os participantes, a própria freguesia e as suas necessidades, e para isso serviram, precisamente, as atividades exploratórias que conduziram à ideia de desenvolver o projeto em torno do livro. A flexibilidade inerente à MTP, permitiu fazer face aos desafios iniciais do projeto relacionados com a necessidade de aprofundamento do conhecimento das características dos participantes e do meio. Foi assim possível ir ao encontro dos objetivos da IAP, já que esta “[...] deve ser centrada na identidade, cultura e necessidades concretas dos indivíduos” (Coutinho et.al, 2009).

Considera-se que o envolvimento e participação ativa das crianças nas experiências artísticas proporcionadas ao longo do projeto, contribuíram para uma maior descoberta de si próprias e para a aquisição de conhecimentos a partir das suas realidades locais. Tal como referem Oliveira, Rodrigues e Milhano (2022), a “metodologia de trabalho por projeto permitiu um desabrochar da mente da criança, sobretudo daquela para quem a experiência pré-escolar se pode constituir factor de diminuição das desigualdades socio-educativas” (Vasconcelos, et.al, p.19). O trabalho de projeto promoveu o sentido de co-construção da própria aprendizagem da criança, a partir da orientação das seguintes quatro etapas: a definição do problema, a planificação e o desenvolvimento, a execução e, por fim, a divulgação e avaliação.

Entende-se, assim, que o projeto contribuiu para promover, fomentar e potenciar a participação ativa das crianças, famílias e comunidade local em torno da valorização do património local e na aproximação e fortalecimento de laços entre a comunidade.

Palavras-chave: Crianças; Comunidade;
Intervenção e Animação Artísticas.

Referências bibliográficas

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas in Revista Psicologia, Educação e Cultura. ISPGaya Centro de Investigação e Desenvolvimento.
- Lima, R. (2003). Desenvolvimento levantado do chão com os pés assentes na terra. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. FPCE-UP.
- Presidência do Conselho de Ministros, [Decreto n.º 14/2021](#), de 7 de junho.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Org.). (2021). Diálogos sobre educação de infância - Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola. Coleção Infância & Educação. Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância. DGIDC

Shaping life: percursos inovadores para um estilo de vida saudável na educação de adultos

Patrícia Ribeiro

Rosto Solidário

patricia.ribeiro@rostosolidario.pt



“Shaping Life” foi um projeto co-financiado pela Comissão Europeia, através do Programa Erasmus+ (KA220 - Parceria de Cooperação na Educação de Adultos), entre fevereiro de 2022 e janeiro de 2024, que envolveu 5 parceiros de 4 países europeus, nomeadamente Portugal, Espanha, Itália e Roménia.

Este projeto surgiu num contexto de incerteza causada pelo contexto da pandemia COVID 19, que trouxe um aumento dos problemas psicológicos nas pessoas, independentemente da fase do ciclo de vida em que se encontram. Por outro lado, segundo a OMS, os problemas psicológicos mais comuns nos adultos, na Europa, são a depressão e ansiedade, provocados por situações de desigualdades e discriminação, às quais acrescem sintomas de fadiga crónica, esgotamento, problemas nas relações familiares e na carreira.

Desta forma, o objetivo deste projeto, passou por capacitar adultos de diferentes origens sócio-económicas, profissionais e culturais, a fim de desenvolverem competências psicológicas vitais para melhorar e/ou implementar um estilo de vida saudável, mesmo em condições desafiantes, promovendo o seu bem-estar e a sua capacidade de prevenir e lidar com a depressão, a ansiedade, o esgotamento profissional (burnout), os desafios da parentalidade e problemas ao nível do planeamento da carreira.

Os objetivos específicos do projeto foram:

- a) Aumentar o bem-estar e o desenvolvimento de um estilo de vida saudável para cerca de 900 adultos dos 4 países europeus do consórcio, durante um mínimo de 6 meses de implementação de um programa de intervenção psicoeducativo. Tal foi alcançado através de uma metodologia inovadora de envolvimento ativo, aprendizagem entre pares e grupos de apoio de adultos de diferentes origens, relativamente a 5 problemáticas: ansiedade, depressão, esgotamento profissional, planeamento de carreira e parentalidade.
- b) Aumentar a capacidade dos educadores de adultos para ajudar os seus grupos-alvo na implementação de um estilo de vida saudável, através do desenvolvimento de um currículo inovador e da formação/capacitação de cerca de 45 educadores de adultos.

Desta forma, este projeto respondeu às necessidades reais de dois grandes grupos-alvo: adultos e educadores de adultos.

Com este projeto, o campo da educação de adultos foi enriquecido com materiais qualitativos disponíveis gratuitamente num site (<https://shapinglife.infoproject.eu/pt-pt/>), nomeadamente:

a) um Manual do Educador de Adultos para um Estilo de Vida Saudável, que contém uma parte geral (com informações relacionadas com o campo da educação de adultos, a identidade do educador de adultos nos 4 países parceiros, as especificidades nacionais da educação de adultos através de métodos não formais, valores europeus comuns, áreas de influência e tópicos específicos) e uma parte prática destinada à mudança, com conteúdos relacionados com os 5 tópicos trabalhados no âmbito deste projeto;

b) um Programa de Intervenção Shaping Life para Adultos, que é um programa de desenvolvimento pessoal para adultos, que partiu da necessidade identificada ao nível das 4 comunidades locais de parceiros de ter um guia concreto, com exemplos claros e transmitidos numa mensagem próxima e acessível. Deste programa fazem parte mais de 100 atividades, que podem ser implementadas em grupos de apoio a adultos, já que, para que cada um dos 5 temas trabalhados pelo projeto foram propostos, pelo menos, 21 exercícios, num total de mais de 100 exercícios disponíveis.

O elemento inovador deste projeto foi a sua metodologia, que combinou a abordagem da saúde mental com a educação não formal e a aprendizagem ao longo da vida; e o facto de assentar numa metodologia participativa, baseada em grupos de apoio, que frequentaram sessões nas quais se implementaram as atividades do Programa de intervenção, no sentido de diminuir/prevenir a ansiedade, a depressão, o esgotamento profissional e os desafios parentais e profissionais, de uma forma não patológica e/ou clínica.

Nesta comunicação serão apresentados, para além dos aspetos metodológicos do projeto, os resultados da sua implementação no contexto português, pela Associação Rosto Solidário, junto de mais de 100 pessoas, bem como a capacitação para a sua implementação de 30 profissionais da área da saúde.

Foram dinamizados em Portugal 14 grupos de apoio, com mais de 100 participantes, incluindo professores, psicólogos, técnicos da área social, enfermeiros e pessoas com fragilidades socioeconómicas (desempregados e/ou beneficiários de Rendimento Social de Inserção), em 3 concelhos do país.

Um questionário de autodiagnóstico sobre estilos de vida saudável foi aplicado aos participantes destes grupos de apoio, antes e depois da sua realização. A partir da análise dos questionários iniciais em cada grupo, definiram-se as áreas temáticas que seriam abordadas primordialmente nas sessões. Desta forma, as sessões em cada grupo foram adaptadas e tiveram em conta as necessidades reais dos participantes. Na maioria dos grupos, as temáticas mais identificadas como prioritárias e mais trabalhadas foram a ansiedade, o burnout e a depressão.

Os resultados obtidos através da comparação destes questionários pré e pós teste serão também apresentados nesta comunicação, bem como questionários de impacto preenchidos pelos participantes 3 meses depois da sua frequência no grupo de apoio (Nota: neste momento, dado que o projeto terminou em janeiro de 2024, os resultados estão a ser analisados, pelo que na data do congresso já poderão ser apresentados).

Estes grupos de apoio foram implementados por 9 educadores de adultos, anteriormente capacitados.

Uma das particularidades que aconteceu no caso português, foi que os cerca de 30 profissionais de saúde mental que foram capacitados para implementarem no projeto também foram participantes dos grupos de apoio. Ou seja, da sua capacitação resultou a constatação de que necessitariam, nos seus contextos laborais e de equipas profissionais, de ter sessões que abordariam os tópicos enunciados. Desta forma, como exemplo, 4 dos 14 grupos de apoio dinamizados, foram constituídos por Enfermeiros e Psicólogos do Agrupamento de Centros de Saúde Entre Douro e Vouga, que anteriormente tinham sido capacitados para serem facilitadores do próprio projeto.

Ainda no âmbito da implementação do projeto em Portugal, foram dinamizados dois eventos de disseminação, nos quais o “Shaping Life” foi apresentado e divulgado a 31 profissionais de 12 organizações da área social.

Este projeto tem tido uma repercussão muito positiva, não só ao nível da organização que a implementou, mas também ao nível de outras organizações nacionais. De facto, após o término do projeto, este continua a ser solicitado por outras instituições, nomeadamente por escolas, clubes desportivos e organizações da área social.

O facto de permitir a constituição de grupos psicoeducativos e de apoio formados por adultos, tem-se constituído como uma inovação, uma vez que não existe tendencialmente a formação de grupos que não tenham um carácter formativo e/ou terapêutico.

Palavras-chave: Saúde mental; Desenvolvimento Pessoal; Psicoeducação; Estilos de vida saudáveis.

Promover a Participação das Crianças e o Desenvolvimento Socioemocional: Um projeto de intervenção pedagógica com Assembleias de Turma

Mónica Nogueira Soares

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento
Universidade da Maia
mns@esept.pt

Daniela Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
danielaferreira@fpce.up.pt

Liliana Pereira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
lilianaisabelsoares@gmail.com

Marina Barros

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
marinabarros@fpce.up.pt



Os desafios atuais da sociedade implicam uma reflexão sobre o seu impacto no clima escolar, especialmente no que diz respeito à violência, à disrupção escolar e aos conflitos, e como esses fenómenos afetam o desenvolvimento socioemocional dos alunos (UNICEF, 2020). Destaca-se a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas, com ênfase na promoção da participação das crianças e na criação de ambientes escolares democráticos, inclusivos e solidários. A participação das crianças é considerada um direito, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas, priorizando a sua inclusão nos processos de tomada de decisão, acesso à informação, liberdade de expressão e autonomia (UNICEF, 1989). O modelo dialógico (CREA, 2020) procura não apenas resolver conflitos, mas também prevenir a sua ocorrência, promovendo uma cultura de cola-

oração, entendimento mútuo e participação. São discutidas várias dimensões da participação das crianças, enfatizando o seu papel como sujeitos ativos, parceiros nas decisões e agentes de transformação (Cortesão e Jesus, 2020). A relação de confiança entre todos os membros da comunidade educativa é considerada crucial para uma participação efetiva, assim como promover uma abordagem participativa e democrática na gestão, reconhecendo o papel fundamental das crianças na construção destes ambientes e na promoção do seu próprio desenvolvimento socioemocional (Soares, 2019).

Foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica numa escola no Norte do país entre 2019 e 2023, tendo sido concebido como parte de uma estratégia mais abrangente para promover o sucesso educativo e combater as desigualdades sociais numa comunidade particularmente vulnerável. O projeto envolveu 16 docentes, 8 profissionais de áreas educativas diferenciadas (desporto, música, ciências e teatro), 5 técnicos (educação social, psicologia) e 243 crianças do 1º CEB. A intervenção educativa foi realizada com base nos princípios da investigação-ação, que foi colaborativa e participativa, envolvendo diversos elementos do contexto educativo. O processo seguiu várias etapas, nomeadamente a formação de uma equipa, a definição do foco da intervenção, a recolha e análise de dados e o desenvolvimento e implementação de estratégias de intervenção. A intervenção visou compreender, explorar e construir conhecimento, aliando o diálogo reflexivo e a prática educativa. Os objetivos incluíram cumprir as diretrizes dos documentos curriculares em vigor em Portugal e priorizar os princípios do Projeto Educativo da escola. Foram delineados quatro eixos estruturantes para o programa de intervenção, incluindo o currículo baseado em competências, a importância de aprendizagens culturalmente significativas e flexíveis, a promoção do trabalho colaborativo e o reconhecimento da capacidade de decisão curricular pelas escolas e pelos docentes.

As assembleias de turma foram integradas em diferentes áreas da ação educativa, sendo que se destaca o seu papel na promoção da participação ativa das crianças na vida escolar e no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais importantes para uma convivência saudável. As assembleias visaram debater questões relevantes da vida escolar, dar voz às crianças, promover a responsabilização e estimular o diálogo e o debate. Os objetivos incluem mobilizar a participação das crianças, identificar as suas opiniões, reconhecer as suas competências nos processos de tomada de decisão coletivos e criar um espaço aberto para troca de ideias e discussão de soluções. As assembleias foram parte de um modelo educativo mais amplo para promover uma cultura de participação e mediação na escola.

A sua implementação nesta escola e neste projeto, especificamente, demonstrou a sua eficácia na promoção de uma educação participativa e inclusiva e com parcerias comunitárias. Os dados recolhidos relativamente às assembleias na escola foram categorizadas em três grandes áreas: as estratégias de ensino-aprendizagem consideradas importantes para a preparação, a implementação e a avaliação das assembleias; as decisões, compromissos ou iniciativas geradas durante as assembleias que foram transformadoras para as crianças e/ou para a escola; e as dificuldades na ges-

tão e no uso de técnicas e estratégias das assembleias. No primeiro ano do projeto, foi estabelecido que as assembleias ocorreriam semanalmente para alcançar os objetivos definidos, tendo todos os docentes recebido formação no início do ano letivo. Ao longo dos anos, existiram momentos semanais de acompanhamento e de reflexão em grupo para apoiar e orientar com as dificuldades, monitorizar os resultados e promover uma cultura de trabalho colaborativo entre os docentes. No que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem, as assembleias foram consideradas oportunidades para desenvolver auto e heteroavaliação relativamente a competências académicas e pessoais. Houve casos em que discussões em assembleia levaram a iniciativas transformadoras, como a criação do grupo “Heróis do Planeta” para lidar com a questão do lixo no recreio. Quanto às decisões e compromissos resultantes das assembleias, foi destacada pelos docentes a importância de validar e lembrar os compromissos assumidos no dia a dia da escola para reforçar a legitimidade desse espaço participativo.

Em suma, ao longo da intervenção, ficou evidente que a gestão de conflitos na escola deve ser orientada por um modelo dialógico, promovendo o debate e diálogo entre todos os envolvidos e reconhecendo a capacidade de agência, especialmente das crianças. O modelo usado no projeto, não se limitou à resolução de conflitos, mas procurou construir uma comunidade educativa coesa e democrática, onde a participação foi um princípio fundamental. Ao estabelecer uma cultura escolar baseada nestes princípios, contribuiu-se para o desenvolvimento de microculturas democráticas, onde as crianças desempenharam um papel ativo. No entanto, foi crucial a intervenção ter sido sustentada por capacitação, supervisão, reflexão e avaliação contínuas, garantindo que todas as ações estivessem alinhadas com os princípios que se procurou promover. O projeto reforçou o papel das assembleias como espaços importantes de reflexão, melhorando o comportamento escolar e social das crianças ao dar-lhes voz e ao colocá-las no centro das decisões escolares, contribuindo para a formação de futuros cidadãos democráticos. Através da procura por soluções, argumentação e consenso, as crianças desenvolveram competências pessoais e socioemocionais, que também impactaram no seu desempenho académico. Sabe-se que estas práticas fortalecem o sentimento de pertença à escola e contribuem para uma cultura de paz, através de momentos de interação positiva entre crianças e entre crianças e adultos (ADEIMA, CMM & Soares, 2022), assim, esta comunicação pretende contribuir para a disseminação destas práticas, de modo a serem replicadas em diversos contextos.

Palavras-chave: Participação; assembleias; gestão de conflitos; formação de professores.

Referências bibliográficas

- ADEIMA, Câmara Municipal de Matosinhos, & Soares, M. (2022). *Educar para relações saudáveis: a aplicação da aula de convivência em contexto escolar*. ADEIMA; Câmara Municipal de Matosinhos.
- Community of Researchers on Excellence for All*. (2016). In CREA (Ed.).
- Cortesão, I. & Jesus, P. (Coord.). (2020). *Guia da Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias*.
- Soares, M. (2019). *A Educação para a Convivência na Escola: As conceções teóricas, a percepção dos/as alunos/as e a prevenção/intervenção*. Berlim: Novas Edições Académicas. ISBN 978-3-639-68159-8.
- UNICEF (2020, julho 2). How to cultivate the Emotional Intelligence in Children. UNICEF – for every child. Disponível em <https://www.unicef.org/romania/stories/how-cultivate-emotional-intelligence-children>.
- UNICEF (1989, julho 2). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

Tempo sem tempo: arte e emoções numa trilha de investigação-ação em Intervenção Comunitária

Mariana Craveiro

Educadora de Infância Mestre em Intervenção Comunitária pela ESEPF

marianacraveiro@live.com

Irene Cortesão

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

icc@eseopf.pt

— • —

O presente artigo reflete sobre a problemática do Tempo de Qualidade em Família(s). Partindo de um projeto de investigação e intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Craveiro, 2023), discutem-se conceitos significativos que emergiram no curso deste estudo, nas áreas das Emoções, da Arte e da Intervenção Comunitária.

Desde a revolução industrial temos vindo a condicionar o conceito de Tempo, centrando-o em ideais de produção e lucro (Pereira, 2023). Esta visão socioeconómica enraizou-se culturalmente e invocou uma crescente necessidade de velocidade, sob a crença de que, como afirmou Benjamim Franklin (1706–1790 cit. em Coelho, 2020), “tempo é dinheiro”. Entre o fim da década de 1950 e o fim da década de 1970, a Revolução Digital intensificou ainda mais essa velocidade. Em 1990 surgiu a Internet, consolidando um Mundo Global tal como o conhecemos hoje, em que tudo se encontra à distância dum clique. Foi assim dissolvida, quase na totalidade, a barreira espaço-temporal entre contextos, (e)levando a velocidade da informação, da comunicação e do próprio ritmo de vida quotidiano a níveis nunca antes imaginados.

Nesta sociedade contemporânea pós-moderna em que o Tempo marcha ao ritmo de ideais capitalistas e acerta o passo com uma economia de mercado cada vez mais globalizada (valores orientados ao poder, produção e consumo) – onde a guerra já não é apenas uma memória, mas a notícia do dia –, será fácil compreender que urge cada vez mais uma Educação agente de mudança – um contramovimento de humanização, como já invocava Freire (1999) na sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Surge, neste contexto, a proposta de uma *educação socioemocional* voltada para os laços humanos, para o pensamento crítico e sobretudo para a mobilização e participação cívica. Mas, no cenário contemporâneo, que tempo existirá para a criação de laços

que alicercem a Aprendizagem Socioemocional? Que fios tecerão um tempo apoiante desta aprendizagem? Que tipo de intervenção e de ferramentas poderemos mobilizar com vista a um contramovimento de humanização participado, como idealizado por Freire (1999), que possa prevenir e mitigar o esfiapar do tecido comunitário (Perry, 2021)? Arrogando à infância a prioridade absoluta de intervenção na aprendizagem socioemocional (MacLean, 1970 cit. em Pinheiro, 2007, Lobo Antunes, 2018, Desmurget, 2022, Montessori, 2022, Eigenmann, 2022), questionamo-nos, quais serão os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar?

Foi partindo destas questões que no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária desenvolvemos um projeto de investigação/ intervenção ao qual chamamos *“Tempo sem Tempo: «...e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.»* - um estudo de caso sobre o Tempo de Qualidade em Família(s) e a Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar (Craveiro, 2023). O trabalho em questão buscou ser uma reflexão sobre a centralidade da relação como agente protagonista da educação para as emoções e mobilizou a comunidade educativa do Jardim de Infância do Bairro S. João de Deus do Porto (vinte crianças e famílias, agentes educativos e comunidade envolvente). Os laços relacionais humanos (Lima, 2018) são um conceito profundamente sistémico e comunitário, basilar ao desenvolvimento e aprendizagem socioemocional. E esses laços (relação, elo, conexão e pertença) implicam um investimento de Tempo diferenciado - que procuramos definir, explorando alguns dos seus ingredientes-chave, através da reflexão sobre possíveis fatores de risco e promotores de Aprendizagem Socioemocional. Neste trabalho chamamos *“Tempo de Qualidade em Família(s)”* a um tempo apoiante/impulsionador da criação e reforço de laços - da Aprendizagem Socioemocional.

Interessou-nos, portanto, recolher no contexto as representações de Tempo de Qualidade em Família(s) por parte dos diferentes vértices da comunidade educativa, de modo a investigar de que fios eram tecidas e quais os seus possíveis efeitos na Aprendizagem Socioemocional, usando como principais indicadores o Tempo, as Emoções e as Memórias. Privilegiamos como metodologia o estudo de caso de base etnográfica (Reis, 2022), usando como principais técnicas de recolha de dados a observação etnográfica participante (Reis, 2022), as entrevistas breves, o photo voice (Ulhôa et al., 2021) e grupos focais de discussão (Backes et al., 2011) com crianças, optando pela análise temática (Cortesão, 2020) como técnica de análise de dados. Partindo de uma postura que procurou sobretudo pôr-se à escuta do currículo emergente (numa lógica de diferenciação pedagógica em busca de aprendizagem significativa), foi pela mão da investigação-ação (Cortesão e Jesus, 2023) que o quadro teórico e metodológico deste trabalho se foi moldando ao longo do percurso aos resultados da própria ação.

Seguindo esse trilha de investigação-ação, demos início a um projeto de literacia emocional com as crianças, envolvendo pelo caminho os vários vértices educativos através de convites à expressão, à Arte e à partilha. Atingindo um nível de participação e satisfação muito surpreendente para o contexto, organizamos a comunicação no

culminar do projeto de intervenção em forma de Exposição Artística aberta à comunidade. Através do envolvimento comunitário, pudemos observar resultados a nível da mobilização cívica dos moradores do bairro, das dinâmicas em equipa dos agentes educativos, ao nível da literacia e expressão emocional, bem como, por consequência, no comportamento por parte das crianças. Obtivemos ainda vários feedbacks de participantes partilhando a importância da intervenção nos seus caminhos pessoais. Através da análise dos dados recolhidos pudemos observar, nas representações de Tempo De Qualidade Em Família(s), um conjunto de potenciais efeitos relacionais, sistémicos e educacionais (de risco e de proteção, conscientes ou implícitos), com influência na Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar. O tema emergente transversal na investigação foi a *busca por conexão e pertença*. Acreditamos que a Intervenção Comunitária, pode ser o vértice que falta junto dos sistemas mais próximos à criança (e trabalhando em parceria com os mais macro) a reforçar, a mediar, a destacar e a articular as forças de todos, no suprir das suas próprias necessidades.

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

Referências Bibliográficas

- Backes, D., Colomé, J., Erdmann, R. & Lunardi, V. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, 35(4), 438–442.
- Cortesão, I. (2020). Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: "... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!". Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2023). Pasos en Participación de niños y jóvenes en centros educativos: Una dinámica de investigación-acción. In M. Sánchez-Moreno & J. López-Yañez (Eds.), *Construir comunidade en la escuela* (pp. 353–364). Madrid: Narcea Ediciones.
- Craveiro, M. (2023). TEMPO SEM TEMPO: «...e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.» - O Tempo de Qualidade em Família(s) e a Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar (um estudo de caso). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Desmurget, M. (2022). A fábrica de cretinos digitais - os perigos dos ecrãs para os nossos filhos (2a ed.). Contraponto.
- Eigenmann, M. (2022). A raiva não educa, a calma educa. Astral Cultural.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Lima, M. L. (2018). Nós e os outros – o poder dos laços sociais. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lobo Antunes, N. e Equipa técnica do PIN (2018). Sentidos. Lua de Papel (4ª edição).
- Montessori, M. (2022). Educação para um Mundo Novo. Alma dos Livros.
- Pereira, S. (2023). Como ter tempo para tudo. Editora Manuscrito.
- Perry, B. (2021). O que lhe aconteceu? Conversas sobre trauma, resiliência e cura. Nascente. Editora 20|20.
- Pinheiro, M. (2007). Fundamentos de Neuropsicologia – O desenvolvimento cerebral da criança. Vita et sanitas, 1(1), 34–48.
- Reis, F. (2022). Investigação científica e trabalhos académicos – guia prático. (2ª edição). Edições Sílabo.
- Ulhoa, A., Capela, C., Ribeiro, E., & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitación na investigação qualitativa. Metodologias de Investigação, 53.

Referências Sitográficas

- Coelho, M. (2020). Tempo Não é dinheiro! (artigo online). Em <https://redept.org/artigos/Mrcio-Coelho/marcio-coelho-tempo-nao-e-dinheiro> visitado em 02/23.

Brincar como garantia de Direitos Humanos

Joana Alexandra Soares de Freitas-Luís
ESECS- IPLeiria & Associação Vozes da Infância (AVI)



A Brincoteca – Espaços de Jogo centra-se nas identidades das famílias do século XXI – suas características, necessidades e expectativas atuais. As respostas educativas que atualmente existem (creches, jardins de infância, amas) não respondem a todas as famílias do tempo presente. É necessário ampliar e diversificar a oferta. Este projeto encoraja essa reflexão, procedendo à implementação experimental de Brincotecas – Espaço(s) de Jogo nas comunidades locais. Este conceito foi idealizado enquanto forma de sensibilizar para o Direito a Brincar (CNDC, 2005) desde o nascimento e enquanto estratégia de restituir às crianças e às suas respetivas famílias, no presente século, espaços e tempos diversificados para Brincar, para o lúdico, para o lazer, para a fruição, para o bem-estar (Vasconcelos, 2012).

Este projeto nasce em 2021, no distrito de Aveiro. O conceito foi idealizado a pensar nas famílias com crianças com idades compreendidas entre os 6 meses e os 6 anos de idade, em particular aquelas cujos filhos não frequentam a Creche ou o Jardim de Infância. Deseja-se que os ambientes arquitetados neste Lugar sejam impulsionadores do bem-estar, da relação, do lazer e do lúdico (Freitas-Luís, 2012; Vasconcelos, 2012). Perspetiva-se que nos espaços habitados coletivamente imperem os diálogos, as interações, a escuta e a partilha (Freitas-Luís, Martins, Mesquita & Costa, 2014). Neste ambiente de cumplicidade perspetiva-se, ainda, garantir aos Brincadores – crianças e adultos, o contacto regular com as artes, com a cultura, com a natureza e com o ambiente natural envolvente – a comunidade, enquanto vias possíveis para a participação (Luís, Andrade & Santos, 2015) e livre expressão das múltiplas linguagens do sujeito (Malaguzzi, 1997).

As experiências vividas neste Lugar sustentam-se em ambientes diversos, gradualmente preparados (Malaguzzi, 1997) pelos Brinquedistas – uma equipa de especialistas das infâncias, que habitam diariamente a Brincoteca e têm a enorme missão de envolver os Brincadores na ação do Brincar (Moyle, 2006) e em outras iniciativas que alimentam a Infância de cada um. Valoriza-se um trabalho próximo e em articulação com as comunidades locais (Vasconcelos, 2012), pelo que se procura que os recursos já existentes sejam valorizados, (re)aproveitados, dados a conhecer às famílias (ex. bibliotecas, museus, galerias) e enriqueçam as experiências dos participantes pertencentes às comunidades locais (Freitas-Luís, Marques & Santos, 2017).

Na Brincoteca incentiva-se o Brincar em família e promove-se a socialização entre crianças, entre cuidadores de referência e entre crianças e cuidadores de referência.

A Brincoteca é entendida, assim, enquanto um Lugar (dentro e fora de portas) constituído por diferentes atmosferas pensadas para um Brincar saudável e feito em companhia. Faz-se referência a um espaço lúdico, cultural e artístico, idealizado para acolher famílias e comunidade. Na Brincoteca cuida-se, abraça-se, escuta-se as famílias com muito amor e respeito pela individualidade de cada um. Brinca-se! Os adultos são vistos, tal como as crianças, como brincadores. São convidados a participarem ativamente nos desafios lançados, encorajados a serem eles próprios, a envolverem-se com o Brincar e a escutarem a essência da sua própria Infância, muitas vezes adormecida ou não priorizada.

No presente ano participam assiduamente 8 famílias na Brincoteca. Os encontros ocorrem durante a semana (de acordo com o negociado com as famílias), em dias normalmente fixos. As famílias brincadoras frequentam a Brincoteca por períodos máximos de 4 horas/dia (manhãs) e com uma periodicidade que pode oscilar entre 1 a 5x/semana. As crianças participantes têm idades compreendidas entre os 9 meses e os 3 anos de idade. Frequentam a Brincoteca maioritariamente com a presença das mães, apesar de ser também significativo o número de avós e de pais que marcam presença ativa na Brincoteca. Têm participado famílias da comunidade local e famílias de regiões mais distantes, até um raio de distância de 40 km. De salientar que têm sido frequentes os contactos e as manifestações de interesse de participação de famílias migrantes, que estão a chegar ao país ou que residem em Portugal há relativamente pouco tempo.

A Brincoteca – Espaços de Jogo é promovida pela Associação Vozes da Infância (AVI), uma associação sem fins lucrativos, pertencente ao distrito de Aveiro, com atuação a nível nacional. O seu conceito inspira-se na metodologia dos *Playgroups for inclusion*. A metodologia a que se faz alusão derivou de uma experiência financiada pela Comissão Europeia (Projeto Europeu – PROGRESS, 2013) (Barata, Alexandre, de Sousa & Leitão, 2016), direcionada a crianças até aos 4 anos de idade acompanhadas pelas suas famílias, que em Portugal se designou de Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) (Freitas-Luís, Marques & Santos, 2017). A implementação desta experiência-piloto, que se desenvolveu entre 2015 e 2017 em 5 distritos do país, permitiu testar, monitorizar e avaliar esta proposta no âmbito dos serviços para a infância.

A experiência portuguesa, à semelhança de experiências vivenciadas há décadas noutros países europeus, vem demonstrar que este tipo de resposta, centrada na família, quando desenvolvida com níveis de qualidade, traz contributos significativos para os participantes ao nível da inclusão social, promoção do desenvolvimento global das crianças e competências parentais. São também evidentes os benefícios ao nível do estreitamento de laços entre cuidadores e do reforço da autoestima na parentalidade (Barata, Alexandre, de Sousa & Leitão, 2016).

Palavras-chave: Brincar; Direitos Humanos;
Brincoteca – Espaço(s) de Jogo; Famílias.

Referencias Bibliográficas

- Barata, M.C., Alexandre, J., de Sousa, B., Leitão, C., Russo, V. (2016). *Playgroups for Inclusion: Experimental Evaluation and Study of Implementation, Final Report*. Portugal: University of Coimbra & ISCTE-IUL. https://gruposabc.pt/sites/default/files/2019-10/VS-2014_0418%20-%20Playgroups_WP2_FinalReport_CE_Feb2017_31-07_Executive_Summary.pdf
- Comissão Nacional dos Direitos da Criança (CNDC, 2005). *Relatório sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança em Portugal*. Lisboa: CNDC.
- Freitas-Luís, J., Martins, I., Mesquita, L., & Costa, N. (2014). *For a Systemic Approach to Quality in Education: The Role of Early Childhood Educators and Teachers, and Views of Political Decision Makers in Portugal*. In D. Napier (Ed.), *Quality of Education in a Globalised World* (pp. 117–130). Rotterdam: Sense Publishers.
- Freitas-Luís, J. (2012). *Repensar a Intervenção Educativa no Jardim de Infância*. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*, 96, 55–57.
- Freitas-Luís, J.; Marques, L. e Santos, L. (2017). *Guia de Funcionamento dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer*. Lisboa: Direção Geral da Educação. https://www.gruposabc.pt/sites/default/files/public/guia_de_funcionamento.pdf
- Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). *A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação*. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61).
- Malaguzzi, L. (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R., & Col. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2012, Janeiro/ Abril 2012). *Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das crianças dos 0 aos 3 anos - propostas da/para a “criança futura”*. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*, 7–13.

A intervenção socioeducativa, a partir das artes, na promoção dos direitos humanos: uma experiência de educação entre pares

Jenny Sousa

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

Cristiana Madureira

ESECS, Politécnico de Leiria; CITCEM, Universidade do Porto; CEIED, Universidade Lusófona

Patrícia Silva

ATLAS – People like us

Sara Dias

ATLAS – People like us

— • —

A contemporaneidade exige, cada vez mais, a realização de experiências socioeducativas reflexivas que sejam capazes de potenciar o envolvimento ativo e a participação dos jovens, desde os que frequentam o ensino secundário, aos que estão no ensino superior, em ações de cidadania ativa, de valorização dos direitos humanos e de promoção do desenvolvimento sustentável. Alicerçada nestas ideias, apresenta-se uma intervenção socioeducativa que, através das artes, desenvolveu práticas de educação entre pares com estudantes do ensino superior – de uma Escola Superior da zona centro de Portugal – e alunos de uma escola secundária, situada na mesma região, em parceria com uma Associação para o Desenvolvimento, pertencente à comunidade local.

Embora a intervenção socioeducativa apresentada neste trabalho tenha sido desenvolvida envolvendo duas instituições de ensino no âmbito do sistema estruturado de educação e formação, as práticas realizadas situam-se no domínio da educação não formal (OECD, 2019), sendo esta associada aos programas educativos que têm o método de aprendizagem focado na experiência e na exploração de emoções e valores, nomeadamente os que estão relacionados com a promoção do bem-estar, do respeito, da dignidade, da justiça e da democracia. Com efeito, este método contribui para o desenvolvimento de “relações interpessoais, habilidades comunicativas e cognitivas, pensamento crítico, habilidades analíticas, criatividade, resolução de problemas, relutividade e resiliência, que facilitem a transição dos jovens para a vida

adulta, cidadania ativa e vida profissional” (Petkovic, 2018, p.5). Este tipo de educação é especialmente relevante na promoção de aptidões e competências reflexivas, fundamentais na construção de trajetórias de vida orientadas por valores de justiça e respeito pela dignidade humana (Caride, 2009).

Para fomentar uma aprendizagem mais coesa e impactante no que diz respeito a mudanças comportamentais surgiu, no âmbito da educação não formal, o conceito de educação entre pares ou *peer learning*. Esta estratégia consiste na partilha de informações entre elementos da mesma idade ou grupo social, com o objetivo de transformar valores e comportamentos. Esta técnica de aprendizagem promove a colaboração entre pessoas que, com a devida capacitação, desenvolvem atividades educacionais para aplicar aos seus pares, de forma a capacitá-los para determinado tema ou problemática (Azevedo et al., 2022).

Tendo por base estes pressupostos, foi desenvolvido o projeto “Mexe-te pelos Direitos Humanos”.

Este projeto nasceu da necessidade de consciencialização acerca do desenvolvimento humano sustentado, pretendendo implementar uma ação dinâmica, através das artes, na área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, sensibilizando adolescentes e jovens adultos acerca destas mesmas questões. Este projeto assenta numa dinâmica de intervenção cívica e de participação ativa na comunidade, promovendo um efeito em cadeia que se baseia na passagem de informação e conhecimento de, para, e entre estudantes e alunos. Participaram neste projeto sessenta e oito estudantes do ensino superior, que foram distribuídos por 12 grupos: sete ficaram encarregues de fazer um mural, através de diversas linguagens artísticas, com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e cinco grupos ficaram responsáveis por planificar sessões de educação para os direitos humanos de modo a dinamizá-las em seis oficinas de formação, que também mobilizavam diferentes linguagens artísticas, dirigidas a alunos de uma Escola Secundária vizinha. O mural ficou em exposição no átrio da Escola Secundária durante um mês, passando, no mês seguinte, a estar exposto no átrio da Escola Superior de Educação dos estudantes da licenciatura que participaram neste projeto. No que concerne às sessões de educação para os direitos humanos, os grupos responsáveis pela implementação destas atividades prepararam, ao longo de seis semanas, um conjunto de oficinas dirigidas a 76 alunos do ensino secundário. Foi dinamizada uma oficina com cada turma do secundário, com a duração de 50 minutos cada. Estas oficinas contemplavam a realização de um conjunto diversificado de atividades, que assentam sobretudo em atividades do âmbito das linguagens artísticas.

Paralelamente ao projeto, foi realizado um estudo, de natureza qualitativa, com o objetivo de se conhecer as representações dos alunos e dos estudantes relativamente à utilização desta metodologia no âmbito da promoção da educação para os direitos humanos e o potencial da intervenção socioeducativa no âmbito da mudança, da transformação social e da ativação da consciência crítica. Partindo da questão de investigação: *em que medida a intervenção socioeducativa entre pares pode contri-*

buir para a educação para os direitos humanos?, objetivou-se conhecer a percepção dos alunos e dos estudantes envolvidos, materializada nos seguintes objetivos de investigação: 1- Conhecer a percepção dos alunos relativamente à sua participação em atividades de educação para os direitos humanos, desenvolvidas entre pares; 2- Compreender as representações dos estudantes quanto aos contributos pessoais, sociais, educacionais e cívicos do desenvolvimento, entre pares, de atividades de educação para os direitos humanos.

Os resultados permitiram perceber que a utilização deste tipo de metodologia contribui para que os adolescentes e os jovens construam uma melhor percepção dos ambientes sociais, criando diferentes modalidades de análise e de integração entre a teoria e a prática dos assuntos trabalhados (Costa et al., 2021). Na verdade, os dados revelaram que a educação entre pares, assente em estratégias de intervenção artística, ao decorrer de um modo cooperativo e numa relação horizontal, proporciona ganhos substanciais na aquisição de conhecimentos e habilidades (Azevedo et al., 2022) que, neste caso, se centravam nos direitos humanos e nos ODS. Na verdade, os jovens reconheceram que a utilização deste tipo de metodologia, de interação com os pares, apoiada em atividades artísticas de educação para os direitos humanos, possibilita a construção de espaços de educação que capacitam os jovens a tomar decisões informadas e a adotar ações responsáveis socialmente, na construção dos seus percursos de vida (Boutinet, 2002), numa simbiose entre competência, consciência socialmente responsável e promoção da relação.

Palavras-chave: Intervenção socioeducativa; Artes; Educação entre pares; Direitos humanos

Referências bibliográficas

- Azevedo, K., Filho, F. & Araújo, K. (2022). Instrução entre pares como método de ensino superior na área da saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46 (3),1-7. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.3-20220088>
- Boutinet, J.P. (2002). *Antropologia do projeto*. Artmed.
- Caride, J. (2009). Los derechos humanos em las políticas educativas. In J. Caride (Coord.), *Los derechos humanos em la edicación y la cultura – del discurso político a las prácticas educativas* (pp. 27-71). HomoSapiens ediciones.
- Costa, R., Novas, J. & Silva, P. (2021). Participação estudantil (sem fronteiras)? Percepções, potencialidades e obstáculos em contexto de ensino superior. *Revista Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 7 (2), 55-76.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Future of education and skills 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Petkovic, S. (2018). *Desk study on the value of informal education, with special attention to its contribution to citizenship education, civic participation and intercultural dialogue and learning, European citizenship, peace-building and conflict transformation*. Council of Europe, European Union–Youth Partnership.

A importância das “artes” na política portuguesa: uma análise do discurso dos programas eleitorais às eleições legislativas de 2024

Susana Sardinha Monteiro

IJP – Polo de Leiria, CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

susana.monteiro@ipleiria.pt

Catarina Mangas

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

catarina.mangas@ipleiria.pt

Sofia Caseiro

III/CES – UC, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

sofia.caseiro@ipleiria.pt

— • —

Enquadramento

De acordo com o artigo 120.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) o Presidente da República (PR) “*garante a independência nacional, a unidade do Estado e o regular funcionamento das instituições democráticas*”. Segundo o eminente constitucionalista português, J.J. Gomes Canotilho, esta fórmula determina a necessidade de se preverem poderes institucionais necessários ao cumprimento das preditas tarefas, enunciando, entre outros, os da demissão do Governo, da dissolução da Assembleia da República e da declaração do estado de sítio ou do estado de emergência (Canotilho, 2003).

Começamos este texto com a referência à lei fundamental portuguesa e, em particular, aos poderes do Chefe de Estado para enquadrar o “processo eleitoral em curso (PREC)”² que determinará a composição, imediata e mediata, de dois dos órgãos de soberania do Estado português, a saber: a Assembleia da República e o Governo.

2 Faz-se alusão à sigla PREC – Processo Revolucionário período que se seguiu ao 25 de abril de 1974 e que se estendeu até meados do ano seguinte. Consistiu num período de grande agitação política e social, com uma série de tentativas de golpes e contragolpes por diferentes fações políticas e militares. No entanto, também foi um momento de grande efervescência política e social, com o surgimento de novos movimentos sociais e políticos e um debate intenso sobre o futuro do país. No final, o período culminou com a consolidação de uma democracia representativa em Portugal, mas deixou marcas profundas na sociedade portuguesa e na sua história política.

Num laborioso processo de gestão de pessoas, expectativas, tempos e efeitos jurídicos, o Chefe de Estado português assinou, no dia 7 de dezembro de 2023, o Decreto de demissão do governo. Assim, e em cumprimento do disposto no artigo 195.º, n.º 1, alínea b), da CRP, a oficialização da exoneração do Chefe de Governo (Decreto do Presidente da República n.º 112-A/2023) aconteceu, precisamente, um mês depois da apresentação do respetivo pedido de demissão, na sequência da operação *Influencer*.

Tomada ainda a decisão de dissolver a Assembleia da República (AR) e convocar eleições legislativas antecipadas para o dia 10 de março, a publicação do respetivo Decreto de dissolução só poderia ocorrer após o dia 10 de janeiro, conquanto nos termos da CRP e da lei, a dissolução da AR determina, obrigatoriamente, a convocação de eleições legislativas nos 60 dias seguintes. Assim, num processo em reverse, a definição do dia 10 de março determinou a publicação do Decreto de dissolução do Parlamento, no dia 15 de janeiro (Decreto do Presidente da República n.º 12-A/2024).

A dissolução da AR constitui um ato político soberano do PR, no quadro do sistema político semipresidencialista, mediante a emissão de um decreto presidencial de dissolução, nos termos da alínea e) do artigo 133.º da CRP. Trata-se de um poder próprio em que o PR está “autorizado pela Constituição a praticar, só e pessoalmente, mesmo quando condicionad[o] à observância de outras formalidades constitucionais” (Canotilho, 1998, p. 622). De entre os requisitos processuais, temporais e circunstanciais, destaca-se a audição dos partidos representados na AR e a audição do Conselho de Estado. Não obstante e tratando-se de um ato discricionário, o PR não está legalmente obrigado a seguir o consenso resultante dessas consultas.

Ainda no domínio temporal, a marcação de eleições legislativas antecipadas para o dia 10 de março fixou o prazo limite de entrega de listas de deputados a 29 de janeiro e a realização da campanha eleitoral entre os dias 25 de fevereiro e 8 de março de 2024.

Neste contexto importa destacar que logo após a realização das eleições legislativas se assinalam os 50 anos da “Revolução dos Cravos”. Estas comemorações, que marcam, também, os 50 anos de democracia, estão claramente demarcadas por iniciativas de apoio às artes, especificamente através do programa “Artes pela Democracia”³. O incentivo às artes e, em consequência, o espaço para o exercício da liberdade de expressão constitui um elemento essencial à nossa vivência democrática (Moreira & Gomes, 2014).

Objetivo da investigação

A realização da 4.ª Conferência Internacional dedicada às Emoções, Artes e Intervenção neste período de grande instabilidade política, levou as autoras a desenvolverem a presente investigação lexicométrica para aferir de que modo as “artes” estão plasmadas nos programas eleitorais e daí deduzir se as mesmas constituem uma prioridade para cada um dos partidos políticos e, consequentemente, para o país.

3 <https://www.50anos25abril.pt/>

Metodologia

Em termos metodológicos, seguiu-se um paradigma misto, tendo-se realizado uma análise estatística textual, ou lexicometria, sobre variáveis essencialmente qualitativas (Conde, 2015; Sousa, 2021). A análise circunscreve-se aos programas eleitorais dos partidos e/ou coligações com representação parlamentar na atual legislatura e que se apresentaram como candidatos às eleições de março de 2024. Os preditos programas foram descarregados dos websites oficiais às 23h55 do dia 24 de fevereiro, véspera do início da campanha eleitoral.

Considerou-se, portando, a linguagem escrita como um conteúdo simbólico, que permite compreender as crenças e opiniões sobre um determinado fenómeno, neste caso a abordagem às artes, influenciando a ação futura sobre o mesmo. A análise do discurso considerou um conjunto de vocabulário específico no seu contexto de ocorrência, relacionando o léxico usado nas produções textuais com variáveis categoriais, o que permitiu descrever as diferentes abordagens nesta matéria, comparando-as.

Conclusão

Com a realização deste trabalho procura-se destacar a importância das artes no discurso político em Portugal, refletida nos programas eleitorais dos partidos políticos e/ou coligações que concorreram às eleições legislativas de 10 de março de 2024.

Através desta análise, pretende-se contribuir para uma compreensão mais abrangente da interseção entre política e artes em Portugal, particularmente no contexto da dinâmica eleitoral legislativa e governativa.

Palavras-chave: Política; Eleições legislativas; Constituição da República Portuguesa; Programas eleitorais.

Referências

- Conde, D. C. (2015). Lexicometria e Análise do Discurso. *Revista da ABRALIN*, 14(2), 235–254.
- Canotilho, J. J. G. (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Almedina.
- Moreira, V., & Gomes, C. M. (2014). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de educação para os direitos humanos* Coimbra Editora
- Sousa, Y. (2021). O uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1541–1560. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.64034>

A animação leitora na Educação Pré-escolar: desenvolver o vocabulário e promover a expressão das emoções

Fabiana Silva

ESECS, Politécnico de Leiria

fabi99@live.com.pt

Catarina Mangas

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

catarina.mangas@ipleiria.pt



A comunicação que se apresenta decorre de um trabalho de investigação que recorreu à literatura infantil e à educação artística como contributos para o desenvolvimento da criança, articulando arte e educação.

A partir de um diagnóstico inicial, realizado numa sala de Educação Pré-escolar, com 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, percebeu-se que grande parte do grupo apresentava dificuldades ao nível da compreensão e expressão lexical, nomeadamente na comunicação das suas emoções e, ainda, no que diz respeito à capacidade de manter a atenção/concentração. Procurou-se, neste âmbito, desenvolver um projeto que contribuísse para a diminuição dessas dificuldades, através de atividades lúdicas de animação leitora, por se entender, tal como Paour (2018), que as histórias dão liberdade ao animador/contador para escolher como as vai explorar, acrescentando luzes, cores, sons ou cenários que complementem o momento de leitura, prendendo, assim, a atenção dos ouvintes.

O projeto, alicerçado num processo investigativo, partiu da seguinte questão: “De que forma a animação artística de obras literárias contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com 3–4 anos, em particular nas temáticas das cores, animais e emoções?”.

Para se chegar à resposta à pergunta de partida, foram delineados quatro objetivos. A saber:

- 1) construir atividades de animação da leitura destinadas a crianças com 3–4 anos;
- 2) promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nas crianças com 3–4 anos;
- 3) comparar a linguagem de crianças com 3–4 anos antes das atividades e depois da aplicação do conjunto das atividades de animação;

- 4) promover a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos sobre as temáticas das cores, dos animais e das emoções nas crianças com 3–4 anos.

A investigação seguiu uma metodologia de cariz qualitativo, escolhida por se pretender obter um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade em estudo. O processo exploratório teve início com o planeamento de um conjunto de vinte e três atividades de animação, em que a literatura atuou como um indutor e facilitador à introdução de diversas temáticas, através de dinâmicas grupais (Barros, 2020).

Durante dois meses foram aplicadas as atividades pré-preparadas, junto do grupo de crianças, em sessões com uma duração entre 10 e 45 minutos e com uma regularidade bi-semanal.

No início de cada sessão era cantada uma música, seguindo-se a apresentação e exploração de um livro do Plano Nacional de Leitura. No primeiro mês recorreu-se ao livro “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla, trabalhando-se as cores e as formas, e, no seguimento de uma visita de estudo a uma quinta pedagógica, explorou-se a temática dos animais. Entendeu-se, neste sentido, tal como Rodrigues (2015, p. 30) que “As visitas de estudo ao exterior são um forte elo de ligação entre a escola e o mundo real, uma vez que as crianças exploram o ambiente tornando mais sólidas as aprendizagens que foram desenvolvidas em sala”. No segundo mês, introduziram-se dois livros, “O monstro das cores” de Anna Llenas e “O novelo de emoções para os mais pequeninos” de Elizabeth Neve, que permitiram conhecer as emoções, recorrendo à associação dessas com as respetivas cores.

Aos livros foram sendo associados outros recursos, como fantoches, cartas temáticas e puzzles, que permitiram implementar atividades lúdicas que incluíam pintura, dramatização, momentos de diálogo, entre outros. Todo o projeto implementado de forma que fosse possível uma constante interação, entre as atividades e os participantes, para que estes conseguissem interpretar os conteúdos, recorrendo-se, sempre que possível, às suas experiências e vivências pessoais. As sessões foram, portanto, flexíveis, sendo ajustadas às necessidades e interesses do grupo, no sentido de potenciar uma comunicação mais acessível a todos.

A intervenção foi sempre acompanhada de observação participante, registada através de um diário de bordo e de grelhas de observação, complementadas, nalguns momentos, por registos áudio. Os dados recolhidos através destes instrumentos foram, posteriormente, analisados, através da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados permitiram perceber que a música inicial das sessões despertou o interesse dos participantes, que retiveram facilmente a letra e compreenderam o seu sentido. Para além disso, este momento inicial deixava as crianças mais descontraídas e motivava-as a participar nas atividades, sendo também um estímulo à comunicação e expressão oral.

Constatou-se, ainda, que, numa fase inicial da intervenção, a maioria das crianças possuía grandes dificuldades na linguagem e nos conteúdos explorados, tendo-se verificado um progresso ao longo dos dois meses, principalmente ao nível da temática das

cores e do conhecimento dos animais. No que diz respeito às emoções, também se verificaram melhorias, constatando-se que as crianças reconheciam e verbalizavam as principais emoções e identificavam as manifestações físicas/corporais associadas. Alguns participantes evidenciaram mesmo a capacidade para se autorregular, por exemplo quando se sentiam com raiva ou tristes. Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Machado e colaboradores (2012) que entendem que crianças em idade pré-escolar já devem ter a capacidade para expressar diversas emoções, inferir estados emocionais e falar fluentemente sobre os mesmos, regulando e modelando a intensidade emocional em função dos objetivos.

As atividades de animação leitora revelaram-se, portanto, uma forma de alargar o vocabulário das crianças e de adquirir novos significados para as palavras (Sim-Sim et al., 2008).

A par do desenvolvimento do vocabulário, nomeadamente associado à nomeação e descrição de objetos e situações, evidenciaram-se, ainda, melhorias ao nível da articulação de frases simples e complexas. O facto destes conhecimentos serem adquiridos através de atividades lúdicas, permitiu, também, que as crianças se demonstrassem mais curiosas e interessadas sendo, por isso, notório que, paralelamente aos objetivos do estudo, se foi aprimorando o espírito de equipa e a atenção/concentração do grupo.

Palavras-chave: animação artística; animação da leitura; aquisição da linguagem; expressão das emoções; educação pré-escolar.

Referências bibliográficas

- Barros, L. (2020). Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. *A cor das letras*, 21(2), 28–47. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5225>
- Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste do Conhecimento das Emoções para Crianças. *Artículo*, 1(34), 201–222
- Paour, T. (2018). *Quem conta uma história...acrescenta uma memória: intervenção em Animação Leitora e Expressão Plástica*. [Relatório de Projeto]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Girassóis de Inverno – uma experiência artística e participativa no projeto Escolíadas Glicínias Plaza

Ana Fontes

ESECS, Politécnico de Leiria

ana.fontes@ipleiria.pt



Introdução

As instituições educativas das quais as escolas profissionais fazem parte, constituem um contexto fundamental de aquisição de competências várias e de educação para a cidadania e devem, por isso, ser promotoras de práticas capazes de garantir aos alunos a realização de percursos de aprendizagem diversificados. Estas aprendizagens devem permitir aos alunos desenvolver as ferramentas necessárias para integrar diferentes dinâmicas de vida, conforme o preceitua o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Além disso, atualmente a educação deve assentar no pressuposto de que a participação e o desenvolvimento dos alunos acontecem em diversos contextos educativos que ultrapassam os muros da escola, sendo fundamental a existência de uma relação de simbiose entre as instituições de ensino e as organizações comunitárias (Furter, 1983). A escola enquanto promotora da mudança social no sentido do bem-estar coletivo, não pode descurar a dimensão artística e patrimonial. Assim, “a Arte como expressão cultural apresenta[-se] como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções” (Plano Nacional das Artes 2019–2024, p.11). Aliás, como enfatiza Silva (2022), a escola constitui-se como “o centro de desenvolvimento de competências que associam predisposições individuais e interesse coletivo através da criação de situações de aprendizagem colaborativa” (p. 31), também no âmbito artístico e cultural.

Neste desiderato, a Escola Técnico-Profissional de Cantanhede procura envolver os seus alunos em práticas promotoras da criatividade, da cidadania e da participação ativa. Um exemplo disso, é a sua primeira participação no projeto Escolíadas Glicínias Plaza. Trata-se de um projeto artístico interescolar, direcionado para o ensino secundário, regular e profissional, na região centro e tem como objetivos fomentar a educação para as artes; promover e proporcionar experiências artísticas aos estudantes que estimulem sinergias entre escolas, entidades artísticas e agentes locais; assim como sensibilizar novos públicos para os diversos domínios da atividade artística, promovendo a cidadania e participação ativa.

Este projeto integra-se na Associação Escolíadas, uma organização cultural que se dedica à implementação de projetos de intervenção cultural junto de crianças e jovens, tendo como ponto de partida a inclusão da Arte na Educação, de modo a promover o desenvolvimento das suas competências e capacidades. A sua missão consiste em apoiar a prática de atividades artísticas, fornecendo os meios técnicos necessários à sua concretização, promovendo a cidadania e o espírito de grupo, e difundindo a cultura e a arte.

Na primeira participação neste projeto, os alunos que se inscreveram selecionaram como tema, a saúde mental, pois o mesmo já se encontrava a ser trabalhado em algumas atividades da escola, nomeadamente, no concurso de escrita criativa. Neste sentido, “Girassóis de inverno” foi o mote para a criação de todas as provas de artes inerentes ao concurso, onde os alunos refletiram sobre a saúde mental, num mundo em contante transformação; apelando à tolerância; à inclusão; e acima de tudo à esperança num mundo melhor.

Neste contexto, destaca-se a capacidade relacionada com o exercício da cidadania, onde os alunos desenvolvem saberes e valores centrados na valorização da dignidade humana (UNESCO, 2021). Deste modo, o objetivo do projeto sobre o qual versa este trabalho é preparar cidadãos ativos e criativos, através do desenvolvimento de competências culturais e aprendizagens inerentes ao exercício de uma cidadania democrática com impacto, quer na atitude individual, quer no relacionamento interpessoal e intercultural (Sousa et al., 2024).

Metodologia

O presente trabalho assume-se como um estudo exploratório, de natureza mista, quantitativa e qualitativa (Coutinho, 2013) desenvolvido na Escola Técnico-Profissional de Cantanhede, com os alunos do ensino secundário, participantes no projeto Escolíadas Glicínias Plaza, no ano letivo de 2022/2023. Foi realizado um inquérito por questionário aos participantes no sentido de perceber os benefícios que a participação no projeto ofereceu aos mesmos ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no âmbito das artes e no exercício de uma participação mais ativa. Este instrumento de recolha de dados, além da caracterização biográfica da amostra permitiu-nos obter informações relacionadas com a perceção dos alunos relativamente às competências desenvolvidas durante o projeto quer em termos pessoais, de relacionamento com o outro, empatia, autonomia, comunicação e criatividade.

Considerações finais

Espera-se alcançar como resultados do estudo informações relevantes da parte dos alunos, que nos permitam perceber o impacto do projeto nos mesmos e melhorar o desenvolvimento do projeto no futuro. É expectável, que, a partir desta primeira experiência, os alunos implicados adquiram mais competências ao nível do trabalho em equipa e do processo criativo em grupo, e, simultaneamente, desenvolvam uma maior sensibilidade estética e artística.

Palavras-chave: Artes; educação; cidadania; participação ativa; criatividade.

Referências bibliográficas

- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Direção Geral da Educação (2019). *Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, um manifesto*. 2019–2024. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Furter, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Presses Polytechniques Romandes.
- Silva, C. (2022). Escola pública em democracia. Para quê?. *Sociologia: Revista da Faculdades de Letras da Universidade do Porto*, 44, 28–45. <https://doi.org/10.21747/O8723419/soc44a2>
- Sousa, J., Barreto, A. & Cravo, C. (2024). Parcerias entre a Escola e as Organizações Sociais e Comunitárias para a formação de cidadãos: O caso do Projeto Redes na Quint@. *Indagatio Didactica*, 16 (1). <https://doi.org/10.34624/id.v16i1>.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

YouareImportant” Project: A Mindfulness Experiential Learning in Higher Education

Vanda Varela Pedrosa

Polytechnic Of Leiria

Center for Innovative Care and Health Technology (CiTechCare). Leiria. Portugal

Franscico Barrantes

Polytechnic Of Leiria

Center for Innovative Care and Health Technology (CiTechCare). Leiria. Portugal

Ana Querido

Polytechnic Of Leiria

Center for Innovative Care and Health Technology (CiTechCare). Leiria. Portugal

Cezarina Mauricio

Polytechnic Of Leiria

Center for Studies of Education and Innovation (CI&DEI). Leiria. Portugal



Introduction

The concept of Mindfulness was translated from the words “sati” and “empali” and is understood as a particular and intentional mental state that centres attention on the present and facilitates awareness and self-perception (Leahy et al, 2013). According to the author, the person observes the situations of the moment with interest, curiosity and acceptance without making any judgements. Therefore, a genuine awareness of the present moment, without judgement, paying attention to the here and now (Kabat-Zinn, 2005). From Ergas (2015) perspective, this makes it urgent to restructure the education available based on greater attention and focus on the student's inner world and not just on learning. Thus, the interconnection between education and Mindfulness could facilitate the promotion of experiencing the present moment, in the direct recognition of emotions, in the rescue of greater attention and awareness to feelings, emotions and thoughts, in a more attentive, calm, curious look, free of judgements, favoring being and being beyond learning. In this sense, excellent teaching will depend on the methodologies used, which will go far beyond the usual learning methods, enabling both internal and external attention to the student and the learning process (Ergas, 2015). Based on the literature, it is understood that Mindfulness, from a cognitive/emotional point of view, has a positive impact on the training process of students at Higher Education Institutions (HEIs), the future professionals of the labor market in the

21st century. In terms of innovation and creativity, it allows training processes to become truly student-centered, facilitating applicability and flexibility in learning in practical contexts. It favors maintaining focus/attention and reducing stress (Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Sobreiro, 2016; Serrão, Rodrigues & Ferreira, 2022).

Our aim was to develop an online mindfulness-based stress reduction educational program to apply to students in clinical practice to reinforce their skills in emotional management. We applied to the 2nd edition of the Pedagogical Innovation Projects of the Polytechnic University of Leiria. We challenge the students of two Higher Professional Technical Courses (CTeSP's), to integrate a regular practice in Mindfulness in clinical practice: Clinical Secretarial (School of Health Sciences of the Polytechnic of Leiria) and Social and Community Intervention (School of Education and Social Sciences). The project was named *TuésImportante (YouareImportant)*. The integration took place in the academic year 2022/2023, in the courses indicated, in operation at the Torres Vedras Training Centre, during the 2nd year Curricular Internship, on a Based Experiential Learning in Mindfulness, according to Kolb's Model (Kolb, 2015).

Methodology

This study qualitatively investigated the meanings of an educational experience based on Experiential Based Learning Methodology that includes various Mindfulness-based stress reduction techniques, used once a week on a regular ten-week basis in the 2nd year Internship course of two Higher Professional Technical Courses at the Polytechnic Institute of Leiria: Clinical Secretarial Course and the Social and Community Intervention Course (Kolb, 2015). Experiential Learning: 'learning by doing, collaborating', in order to capture students' attention, involving them in reflecting on real-world problems, making them acquire and apply new knowledge, as well as developing or systematising problem-solving skills (David, 2008 cited by Efstratia, 2014, p. 1257). Allows for collaborative and experiential learning in a group of students who "work together to solve a problem, complete a task or create a product" (Laal & Ghodsi, 2012, p. 486).

Results

The project - *YouareImportant* - took place over a 10-week period (between 20 February and 1 June 2023), using the Zoom videoconferencing application. This period includes the Mindfulness training carried out by the teachers (totalling 30 hours of training each) and the 10 sessions with the students. The fact that it was carried out online made it possible for students and teachers to be in different geographical contexts, as the internships took place in different parts of the country. All 10 planned sessions were held and evaluated anonymously. The evaluation tool used was an online survey, which was answered voluntarily. Between sessions, autonomous work (practising the techniques learnt) was the responsibility of each student. Information was shared between sessions in a WhatsApp group and shared on the Moodle platform of the 'Internship' course. Most participants were women, and the average age of participants was 23.5 years. There were 2 male and 18 female students with an average age of 23.2 years old. The four professors that conducted the sessions, were from different background: Social Sciences, Nursing, Occupational Therapy. All of them attended a Cou-

rse for trainers in Mindfulness-based stress reduction interventions. On average, each session was attended by approximately 9.5 students and 2 teachers. We summarized informal and formal practices included in the project, that positively impacted the students. To summarise, the two informal practices with positive potential for use and replication by the students, are Gratitude Practice and Mindfulness Attitude. All the participantes tell the session time, sequence and resources were appropriate, a good project integrated in Internaship Curricular Unit.

Conclusions

The group of participants positively evaluated the *YouareImportant* project, to be maintained in future academic years. They considered it a great opportunity to “stop” in an organized manner, focusing more on a non-formal learning basis. Specially the regular Mindfulness practice during the curricular internships, with 500 or more hours of contact, in the workplace. Participants greatly valued the fact that the learning experience was not confined to formal education but extended to non-formal learning context. In summary, the regular basis given to the process, the consistent use of practices, at each person's pace and time, were aspects valued by the students and dictated the keys to success/completion from the project. That's why it's crucial for teachers involved to reflect and plan future actions that integrate Mindfulness, maybe not only in programs of level 5 training curricular units, but also in undergraduate, postgraduate or master's degrees.

Palavras-chave: Higher Education; Innovation; Mindfulness; Pedagogical Practices.

References

- Aviso nº 13916/2015 de Direção-Geral de Ensino Superior. Diário da República 82015). 2.º série, nº 234.
- Despacho nº 1813/2018 da Presidência do Politécnico de Leiria (2018). Diário da República. 2.ª série, nº 36.
- Despacho nº 11670/2019 da Direção Geral do Ensino Superior (2019). Diário da República: II série, n.º 237. <https://files.dre.pt/2s/2019/12/237000000/0010800113.pdf>.
- Ergas, O. (2015). The Deeper Teachings of Mindfulness- Based 'Interventions' as a Reconstruction of 'Education'. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203–220. <https://doi-org.bibliotecauned.idm.oclc.org/10.1111/1467-9752.12137>.
- Erwin, E., & Robinson, K. (2016). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268–286. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1029468>.
- Efstratia, D. (2014) Experiential Education through Project Based Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 152 (1256–1260). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>

- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Mind to Face Estresse, Pain and Illness*. Dell Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04192-000>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience and Source of Learning and Development*. (2ª ed.). Pearson Education.
- Da Silva, I., & De Lima, L. (2023). O impacto a prática do Mindfulness na aprendizagem de universitários. *Revista Foco. Interdisciplinary Studies*, 16(3), 1-17.
- Laal, M. & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of Collaborative Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>.
- Leahy, R. et al. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: um Guia emocional para o Terapeuta*. Artmed Editora.
- Javadzade, N., Esmaeili, S. V., Omranifard, V., & Zargar, F. (2024). Effect of mindfulness-based stress reduction (MBSR) program on depression, emotion regulation, and sleep problems: A randomized controlled trial study on depressed elderly. *BMC Public Health*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17759-9>.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Sloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi: [10.1007/s12671-012-0094-5](https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5)
- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2016). *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Springer.
- Pereira, R. (2019). Mindfulness em contexto educativo. Um projeto de intervenção com professores e alunos dos 6º e 8º anos do ensino básico. [Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade de Coimbra. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/94926>.
- Serrão, C., Rodrigues, A. C. & Ferreira, T. (2022). The Effects of a Mindfulness-based program on Higher Education Students. *Frontiers in Education*, 7, 1-11. DOI: [10.3389/feduc.2022.985204](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.985204).
- Sobreiro, J. (2016). *HABITAR-ME, Na Triunidade do Ser*. Europa Editora.
- Vuijk, P., Bul, K., Buil, J. M., Rauws, M., Curie, K., Amesz, C., Weerheijm, R., & Riper, H. (2024). Effectiveness of a blended school-based mindfulness program for the prevention of co-rumination and internalizing problems in Dutch secondary school girls: a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 25(1), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07885-x>.

O potencial educativo da composição musical coletiva na formação de professores generalistas

Sandrina Milhano

Politécnico de Leiria, Ci&DEI, Portugal.

sandrina.milhano@ipleiria.pt



Individualmente ou em grupo, a abordagem às práticas criativas no domínio da criação/ constitui uma das três grandes áreas interdependentes do modelo curricular da Música para os diferentes ciclos de ensino em Portugal, a par com a Audição e a Interpretação (Ministério da Educação, 2018). A composição, incluindo a composição musical coletiva, tornou-se um domínio das tendências pedagógicas em muitos países (Lã & Milhano, 2023), sobretudo a partir do trabalho de John Paynter, na década de 1970. As perspetivas educativas sobre a composição destacam as dimensões de expressão e comunicação, pessoais e sociais, e os processos conducentes à (re)construção de aprendizagens e de novas formas de compreensão, pensamento e criação de sentidos e significados (Burnard, 2000, 2012a; Vasconcelos et al., 2023).

As abordagens educativas sobre a composição tendem a situá-la como uma prática que assume um lugar basilar no desenvolvimento das criatividades musicais e desde cedo (Burnard, 2012b). As crianças podem compor. A expressão “criadores musicais”, sublinha a importância de promover o pensamento musical e a capacidade de pensar criativamente sobre a música (Hickey e Webster, 2001). Nesta linha, destacam-se os estudos assentes na observação de processos criativos desenvolvidos por crianças pequenas, nomeadamente na “invenção” de canções (Barrett, 2006, 2009; Barrett & Gromko, 2007; Glover, 2004). No entanto, o domínio da composição não é exclusivo do pensar e fazer criativo em música (Barrett, 2006). Criar música é, também, ampliar e diversificar. É reconhecer a natureza multidimensional da música e a capacidade de se ser musicalmente criativo de múltiplas formas (Stauffer, 2013).

Enquanto prática musical criativa, a composição não nasce de um vazio. É determinada pelos contextos estéticos, históricos, sociais, culturais e curriculares que prevalecem a cada temporalidade (Vasconcelos et al., 2023). No entanto, a sua implementação na escola tem diversas implicações, especialmente porque envolve processos e resultados diversificados e incertos. Inclui a organização de um ambiente de aprendizagem seguro e propício para a expressão da criatividade (Burnard, 2000) e uma ação pedagógica flexível e isenta de quaisquer juízos valorativos sobre o esforço criativo do aluno, durante o processo ou no produto final (Barrett et al., 2022; Barrett et al., 2019; Glover, 2004).

A implementação da composição envolve, também, a consciência e a gestão das concepções sobre esta prática, quer por parte dos alunos, quer dos professores. Assim, a formação de futuros professores generalistas é relevante, na medida em que o conhecimento, as atitudes e as percepções que estabelecem em relação à música e ao seu ensino, influenciam o seu lugar na escola e as experiências que proporcionam aos seus alunos (Milhano, 2021). Nem todos os alunos têm oportunidades para desenvolver experiências musicais consistentes (King, 2018), nomeadamente no 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) ou, para se envolverem em práticas musicais criativas (Schiavio et al., 2023). Neste sentido, têm sido desenvolvidos estudos sobre a aprendizagem profissional dos professores generalistas no âmbito da música (P. de Vries, 2013, 2017, 2018; Milhano, 2012, 2021; Russell-Bowie, 2009). Destaca-se o papel da formação inicial de professores na percepção da sua auto-eficácia para o ensino da música (Bautista, 2017; Wong & Bautista, 2017) e a existência de um certo sentido de inadequação (Hallam et al., 2009; Holden & Button, 2006), fatores conducentes a dificuldades de concretização do seu ensino nas escolas, em comparação com outras áreas (Garvis, 2013).

Se considerarmos que a ação dos professores assume um papel central no processo educativo dos seus alunos e no desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) e promotoras do pensamento musical e das criatividade, então, importa perceber como se podem reforçar as suas atitudes, a sua confiança e percepção de auto-eficácia para o desenvolvimento mais consistente de práticas criativas associadas à criação/composição. Como podem estas práticas ser facilitadas, encorajadas e desenvolvidas? Tendo em conta que o conhecimento docente é naturalmente plural e heterogéneo (Tardif, 2002), e que as experiências prévias e visões sobre a criação/composição moldam as práticas criativas que implementam na sala de aula (Odena & Welch, 2009), como fazer face aos vários fatores que contribuem para a aprendizagem profissional docente neste domínio?

Tendo como base as premissas expostas e ancorando-as numa perspetiva socio-cultural da educação musical (MacDonald et al., 2012; North & Hargreaves, 2008), a presente contribuição aborda este tema à luz da perspetiva qualitativa, de cunho interpretativo (Bogdan & Biklen, 2013). Através de um estudo de caso de natureza exploratória (Yin, 2017), pretende-se refletir sobre os processos de composição musical coletiva desenvolvidos ao longo de um programa de formação e compreender o que representa ou significa esta proposta pedagógica formativa para os futuros professores generalistas. Especificamente, pretende-se: 1) identificar aprendizagens desenvolvidas e as suas implicações para a realização da criação/composição; 2) caracterizar os processos criativos realizados; e, 3) identificar indícios de transferabilidade das aprendizagens desenvolvidas para a prática profissional docente.

A análise temática incidiu sobre os tópicos mais discutidos nos 15 portefólios de grupo, reflexões individuais e exemplos proporcionados por 58 futuros professores a frequentar, no ano letivo 2023/2024, o módulo de Música da UC de Complementos de Expressões Artísticas dos mestrados profissionalizantes. O modelo formativo

priorizou uma proposta pedagógica assente em processos de aprendizagem cooperativa baseada num desafio compositivo realizado ao longo de 5 semanas, em pequenos grupos. Foi apresentada e desenvolvida com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem seguro, potencialmente rico em significados e que permitisse aos formandos relacioná-la com a sua estrutura prévia de significados, interesses e preferências estéticas e musicais. Ao conceptualizar a proposta pedagógica como resolução de problemas (Berkley, 2004; Vasconcelos et al., 2023), procurou-se, ainda, proporcionar um desafio conducente à identificação e reflexão crítica sobre as características próprias da criação/composição coletiva e ao desenvolvimento de uma estrutura mental para a sua implementação nas escolas. As implicações deste estudo visam contribuir para a reflexão e discussão acerca dos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem profissional dos professores generalistas no domínio da criação/composição em música.

Palavras-chave: Composição musical coletiva; Criação; Educação Musical; Formação de professores.

Referências bibliográficas

- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., & Fuerst, M. (2022). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134. <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>
- Barrett, M. S., & Gromko, J. E. (2007). Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 35(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/0305735607070305>
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5). <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>
- Bautista, P. (2017). El futuro maestro generalista ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Educación y Ciencia*, 6(47), 32-44.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263. <https://doi.org/10.1017/S026505170400587X>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

- Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>
- Burnard, P. (2012a). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking “musical creativity” and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 5–27). ASHGATE.
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers’ self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- de Vries, P. (2017). Self-efficacy and music teaching: Five narratives. *International Journal of Education and the Arts*, 18, 1–23.
- de Vries, P. (2018). Teaching primary school music: coping with changing work conditions. *Music Education Research*, 20(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1269734>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_2_0.pdf
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(1), 85–101. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000411>
- Glover, J. (2004). *Niños Compositores (4 a 14 años)*. Editorial Graó.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers’ perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hickey, M. (2003). Creative thinking in the context of music composition. In M. Hickey (Ed.), *How and why to teach music composition: New horizons for music education* (pp. 31–54). MENC.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23. <https://doi.org/10.2307/3399772>
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23–38. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- King, F. (2018). Music Activities Delivered by Primary School Generalist Teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 48–59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.4>
- Lã, F. M. B., & Milhano, S. (2023). Bases metodológicas de Educação Musical en Infantil.

- In *Didáctica de la música y la expresión corporal en educación infantil* (pp. 49–89). NARCEA.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Milhano, S. (2012). Music teachers and their pupils: musical activities, self-perceptions, and attitudes to music. *Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning*.
- Milhano, S. (2021). In-service elementary classroom teachers training in the pedagogical use of technologies in music education. *Proceedings of the International Conference on Future of Education*, 34–46. <https://doi.org/10.17501/26307413.2021.4104>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 1.º CICLO | Educação Artística – Música*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Odena, O., & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416–442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Philippe, R. A., & Biasutti, M. (2023). Music teachers' self-reported views of creativity in the context of their work. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 60–80. <https://doi.org/10.1177/14740222221125640>
- Stauffer, S. L. (2013). Preparing to engage children in musical creating. In *Composing our future: Preparing music educators to teach composition* (pp. 75–108). Oxford University Press.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. RJ: Vozes.
- Vasconcelos, M. J., Caspurro, H., & Costa, N. (2023). Aprendizaje basado en problemas: la composición en el aula como desafío para aprender música. *Revista Electronica de LEEME*, 52, 111–140. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26865>
- Wong, J., & Bautista, A. (2017). *Professional Development in Education. How do teachers define the notion of professional development? The case of primary music teachers*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1369450>
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE.

Gestão da Ansiedade e Promoção do Bem-Estar Subjetivo dos Profissionais de Enfermagem de um serviço de medicina, através de técnicas de 3ª geração (mindfulness, aceitação e compromisso)

Sara Nascimento

— • —

No âmbito do curso de mestrado em saúde mental e psiquiátrica foi proposta a elaboração de um projeto de melhoria contínua da qualidade dos cuidados de enfermagem em contexto de trabalho. Este, será implementado num serviço de medicina de um hospital na região oeste, onde me encontro a exercer funções desde Maio de 2016.

A saúde mental e emocional dos profissionais de saúde, em particular dos enfermeiros, tem merecido crescente interesse ao longo dos últimos anos. Estudos publicados têm procurado caracterizar este fenómeno, as suas causas, respetivas consequências, assim como a possibilidade de desenvolvimento de estratégias a fim de promover e prevenir perturbações nos trabalhadores. O trabalho tanto pode ser uma fonte de reconhecimento, valorização e gratificação pessoal e profissional, ou uma fonte de stress, perturbações psicológicas e ansiedade. A manutenção de um ambiente saudável tem sido um dos grandes desafios para o bem-estar dos trabalhadores e para a reputação das empresas, onde estas apresentam necessidade de desenvolverem hábitos novos para que haja uma integração saudável e bem-estar no trabalho (Melnik et al, 2020).

É fundamental, manter o envolvimento humano numa empresa, seja ela de saúde ou de outra natureza, para que não se abram portas à insatisfação, ao stress e ao desgaste emocional. Tem sido possível concluir que o contexto laboral exerce um forte impacto na saúde mental e emocional dos enfermeiros, com o aumento dos níveis de ansiedade. Quando não gerida, a ansiedade pode ter repercussões a longo prazo no desempenho e satisfação pessoal e profissional dos enfermeiros. A implementação de ações para reduzir a ansiedade desta classe profissional é fundamental para evitar consequências futuras.

Nos últimos anos, é notório o crescente interesse pela manutenção e gestão dos níveis de ansiedade, stress, burnout através do mindfulness. Este conceito tem-se tornado cada vez mais usual e é um conceito psicológico que se relaciona com a cognição, a memória, a emoção e com toda a condição humana. É também, definido como um processo para regular a atenção de modo a cultivar a consciência plena, a curiosidade, a aceitação da aprendizagem adotando uma perspetiva descentralizada.

Donato et al (2019) definiram mindfulness como a consciência que surge prestando atenção propositadamente ao momento presente, sem haver julgamento da experiência que está a ter naquele momento. A prática de mindfulness tem sido utilizada na gestão de stress e de esgotamento emocional.

No âmbito da prática clínica, foi possível identificar junto dos pares a necessidade de implementação de um Projeto de Melhoria Contínua, que tem por objetivo efetuar uma Gestão da Ansiedade e Promoção do Bem-Estar Subjetivo dos Profissionais de Enfermagem de um serviço de medicina, diminuindo os níveis de ansiedade ao longo de um programa de sessões com recurso a técnicas de 3ª geração (mindfulness, aceitação e compromisso), de forma a proporcionar bem-estar, alívio físico e psicológico.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a base de dados PubMed web através das bases de dados e utilizando os descritores MeSH: anxiety, mindfulness, nurse, subjective well-being; construiu-se a seguinte chave booleana: (((anxiety) AND (mindfulness)) AND (subjective well-being)) AND (nurs*). Procurou-se literatura num horizonte temporal alargado. Realizou-se paralelamente uma pesquisa pelas principais organizações nacionais e internacionais (literatura branca) e, por último, ainda houve consulta de literatura em manuais conceituados sobre a temática.

No decorrer deste trabalho será identificado e descrito o problema; irá ser desenvolvido em amplitude o problema dando a conhecer as suas causas mais comuns e as intervenções científicas com evidência de sucesso; serão formulados os objetivos iniciais e específicos; em seguida serão identificadas as causas subjacentes a este problema recorrendo a um diagrama de Ishikawa, sendo posteriormente planeadas as atividades a desenvolver, apresentando-se o cronograma de atividades.

Este trabalho segue as orientações do guia para elaboração de trabalhos escritos da Escola Superior de Saúde de Leiria e tem como principal objetivo a elaboração do trabalho de projeto/ projeto de melhoria contínua dos cuidados de enfermagem (e que será parte integrante do Relatório de Estágio), com recurso à aplicação dos conceitos aprofundados na unidade curricular de Investigação.

Palavras-chave: Gestão da Ansiedade; Bem-Estar Subjetivo; Profissionais de Enfermagem; Técnicas de 3ª Geração; Qualidade dos Cuidados de Enfermagem.

Referências Bibliográficas

- Donato, E., Fernandes, M., Comin, F., & Zaneti, A. (2019). Mindfulness: reflexão sobre limites e potencialidades para a assistência de enfermagem. *Rev. Enferm. UFSM*, 9(52), 1–21.
- Melnyk, B. M., Kelly, S. A., Stephens, J., Dhakal, K., McGovern, C., Tucker, S., Hoying, J., Mcrae, K., Ault, S., Spurlock, E., & Bird, S. B. (2020). Interventions to Improve Mental Health, Well-Being, Physical Health, and Lifestyle Behaviors in Physicians and Nurses: A Systematic Review HHS Public Access. *J Health Promot*, 34(8), 929–941. <https://doi.org/10.1177/0890117120920451>

Inteligência Emocional e Autoeficácia na Dor Crónica

Joana Damas

Universidade Fernando Pessoa

36295@ufp.edu.pt

Rute F. Meneses

FCHS, Universidade Fernando Pessoa; FP-I3ID, CTEC, Universidade Fernando Pessoa

rmeneses@ufp.edu.pt

Virgínia Rebelo

Centro Hospitalar Universitário de São João

virginiarebelo@gmail.com



Atualmente, a sociedade ocidental é pautada por um crescente distanciamento físico e até mesmo emocional, decorrente das inúmeras exigências sociais, pessoais e profissionais que são impostas.

Neste sentido, é fundamental estimular e perceber o modo como a inteligência emocional (IE) está presente nas vivências diárias, podendo influenciar nos aspetos de foro individual e psicológico como a autoeficácia (AE), principalmente nos indivíduos com um quadro de dor crónica.

O conceito de IE, tem sido alvo de um gradual crescimento e de aprofundamento na comunidade científica (Dhani & Sharma, 2016). Atualmente, a definição mais utilizada tem por base o contributo de Salovey e Mayer, que define a emoção como a capacidade de perceber e expressar emoção, assimilar emoção no pensamento, compreender e raciocinar com emoção e regular a emoção em si e nos outros (Dhani & Sharma, 2016). Este construto tem uma forte presença no seio da psicologia, o que corrobora a sua união com a saúde mental dos indivíduos, ou seja, uma IE superior leva a uma qualidade de vida positiva, em oposição a uma baixa IE que tende a associar-se ao desenvolvimento de psicopatologia (Bibi et al., 2016).

Paralelamente a este conceito, é crucial que os sujeitos tenham uma autoperceção ajustada às suas vivências e, deste modo, surge o conceito de AE, que se pode definir como o julgamento sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades (Bandura, 1977). Perante esta realidade, um sujeito que tenha uma perceção pouco positiva sobre si próprio irá realizar com menos confiança as atividades do seu quotidiano, o que poderá conduzir a um impacto negativo na realização de tarefas (Bandura, 1977).

Perante este enquadramento, o conceito de dor emerge devido à forte componente, não só física, mas também emocional, que pode ser exacerbada mediante diversos

fatores, tendo em conta a sua complexidade (Ritto et al., 2013). Assim, este fenómeno, ao englobar aspetos psicológicos, físicos, sociais, culturais e espirituais, tem em conta a experiência subjetiva, sendo comum identificar-se emoções de carácter negativo (Ritto et al., 2013). Estes sentimentos poderão intensificar o quadro de dor, e é crucial compreender o modo como uma melhor gestão e compreensão das emoções se pode traduzir num aumento de confiança e de insight para uma melhor resposta à dor.

No plano científico, a literatura relata que cerca de 33,6% dos portugueses apresentam um quadro de DC, sendo que a intensidade média registada é de 5,3 numa escala de 0 a 10 (Antunes et al., 2021). Deste modo, esta incapacidade pode constituir-se como um veículo para o enfraquecimento emocional, traduzindo-se em sentimentos de baixa perceção de si próprio, bem como perda de individualidade e, por isso em baixos resultados de AE (Maheshwari & Tajpreet, 2015).

A nível social a seleção deste tópico transparece numa maior conscientização e maior compreensão acerca do conceito de IE, especialmente na população eleita. Por vezes, decorrente do senso comum, ocorre por parte da sociedade uma banalização e até mesmo descredibilização das emoções, espelhando-se em ditados como “os homens não choram” e fazendo o paralelismo com a dor crónica é visível por inúmeras vezes expressões como “estás sempre com dores”. Estas atitudes poderão ser prejudiciais na identidade de cada indivíduo e na forma como se sente e se conceptualiza perante este processo.

Assim, os objetivos do estudo são: caracterizar a IE e a AE de indivíduos com DC; e explorar a relação entre IE e AE em função da DC.

Responderam presencialmente a um Questionário Sociodemográfico e Clínico desenvolvido para o efeito, ao Questionário de Regulação Emocional, à *General Self-Efficacy Scale* e ao Módulo de AE para a Dor, elaborado para este estudo, 120 pacientes adultos da consulta de Psicologia-Dor de um Hospital público (estudo transversal).

A reavaliação cognitiva (RC) e a supressão emocional (SE) apresentaram valores médios superiores aos descritos na literatura. A AE da amostra encontrava-se em níveis inferiores ao estado da arte e à média da população portuguesa. A AE demonstrou uma relação com a SE em indivíduos com dor moderada e com a RC na dor intensa.

Os resultados reforçam a pertinência de focar a IE e a AE na intervenção junto de indivíduos com DC.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Dor crónica; Autoeficácia; Autoeficácia para a Dor Crónica.

Referências bibliográficas

- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional Intelligence; History, Models and Measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189–201. 53 https://www.researchgate.net/profile/PriyamDhani/publication/305815636_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_HISTORY_MODELS_AND_MEASURES/links/57a418bc08ae455e85354dbd/EMOTIONAL-INTELLIGENCE-HISTORY-MODELS-AND-MEASURES.pdf
- Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem among Pakistani University Students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6(4), 1–6. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000279>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191>
- Antunes, F., Pereira, R.M., Afonso, V., & Tinoco, R. (2021). Prevalence and Characteristics of Chronic Pain Among Patients in Portuguese Primary Care Units. *Pain Ther*, 10(2), 1427–1437. <https://doi.org/10.1007/s40122-021-00308-2>
- Ritto, C., Naves, F., Rocha, F., Costa, I., Diniz, L., Raposo, M., Pina, P., Milhomens, R., & Faustino, S. (2013). *Manual de dor crónica*, (2nd ed.). Lisboa.
- Maheshwari, S., & Tajpreet, K. (2015). Relationship of emotional intelligence with self-esteem among adolescents. *Indian Journal of Psychiatric Nursing*, 10(1), 6–7. <https://doi.org/10.4103/2231-1505.240278>

Gestão do comportamento agressivo/violento em contexto de urgência Geral: Prática especializada em Enfermagem de Saúde mental e Psiquiátrica

Pedro Pires

Serviço de Urgência Geral, Unidade Local de Saúde da
Região de Leiria, Hospital de Santo André
Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria
ppires1994@gmail.com

Carlos Laranjeira

Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria
Centre for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Instituto
Politécnico de Leiria
carlos.laranjeira@ipleiria.pt



A violência contra os profissionais de saúde é um fenómeno com grande prevalência, a nível global. O seu reconhecimento deve levar ao desenvolvimento de estratégias a nível local e internacional, de modo a lidar de forma mais efetiva com comportamentos agressivos/violentos (Rossi et al., 2023).

A Direção-Geral da Saúde tem-se mostrado particularmente sensível a esta problemática, tendo surgido como resposta a este fenómeno, o Plano de Ação para a Prevenção da Violência no Setor da Saúde, enquadrado no Programa Nacional de Prevenção da Violência no Ciclo de Vida, 2020. Neste plano é sistematizada a intervenção face à violência, no sector da saúde. Esta intervenção visa prevenir a violência, abordar adequadamente os episódios de violência, apoiar as vítimas e mitigar as consequências da violência. Este plano só poderá ser operacionalizado, através de várias medidas, entre as quais, se destacam a promoção de atividades de investigação que contribuam para um maior conhecimento do fenómeno e a adequação das estratégias de intervenção, face ao mesmo (Direção-Geral da Saúde, 2020).

Relativamente à gestão dos comportamentos agressivos/violentos é sugerido o desenvolvimento de sessões formativas, dirigidas ao desenvolvimento de competências comunicacionais, a criação de um ambiente seguro no hospital e o desenvolvimento de protocolos de comunicação, face a estes comportamentos (Abedi et al., 2023; Baby et al., 2018).

De acordo com a evidência disponível, os programas formativos dirigidos para a gestão do comportamento agressivo, em contexto laboral, demonstraram níveis de efetividade elevados, quer no aumento da perceção e respetiva autoconfiança dos profissionais em lidar com a violência (Ming et al., 2019), quer dos níveis de conhecimento, sobre o fenómeno (Khalil et al., 2019), podendo reduzir a sua incidência e o seu grau de gravidade (Cai et al., 2023). Paralelamente estes programas têm potencial de melhoria, na medida em que contribuem efetivamente para reduzir o risco de agressão, tornando o ambiente de trabalho mais seguro (Khalil et al., 2019; Ming et al., 2019). Um ambiente mais seguro de prestação de cuidados irá, consequentemente, aumentar a satisfação dos enfermeiros na prestação dos mesmos (Somani et al., 2021) e a sua qualidade (Garay et al., 2023).

Deste modo foi delineado um programa formativo dirigido à gestão do comportamento agressivo, com enfoque no desenvolvimento de competências relacionais e comunicacionais dos enfermeiros de um serviço de urgência geral. Trata-se de um estudo pré-experimental de grupo único com avaliação pré e pós intervenção, com o qual se pretende capacitar os enfermeiros de um serviço de urgência com estratégias para a gestão de comportamentos agressivos/violentos, através da intervenção especializada em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica (ESMP). Ainda definimos como objetivos específicos: a) caracterizar o perfil dos enfermeiros quanto às características sociodemográficas e de saúde mental b) avaliar as competências relacionais de ajuda, de assertividade e atitudes face à agressão na equipa de enfermagem antes da implementação do programa de intervenção; c) desenvolver o programa formativo de gestão de comportamentos agressivos/violentos com recurso à intervenção especializada em ESMP; d) reavaliar os indicadores de competências relacionais de ajuda, de assertividade e atitudes face à agressão, pós-intervenção; e) propor medidas preventivas e/ou corretivas face aos resultados obtidos.

A intervenção irá usar a sequência cognitivo-comportamental e será organizada em torno de 5 sessões grupais nas quais serão aplicadas medidas educativas e de suporte, com destaque para as técnicas de sincronização, *de-escalation*, de assertividade e autoconhecimento. A amostra será um grupo de enfermeiros de um serviço de urgência, selecionados por conveniência. A recolha de dados será realizada através da aplicação das escalas: a) Escala de Atitudes Perante a Agressão; b) Inventário de Competências Relacionais de Ajuda; c) Escala de Assertividade de *Rathus*; d) Escala de Distresse Psicológico de *Kessler*; e) Escala de Avaliação da Implementação de Programas.

O programa de intervenção ainda se encontra numa fase de construção. Não obstante, este projeto tem o potencial de contribuir para a promoção duma cultura de segurança nas organizações de saúde.

Palavras-chave: Agressão; Violência; Ocupacional; Enfermagem; Urgências.

Referências bibliográficas

- Abedi, G., Haghighoshayie, E., Hasanpoor, E., Etemadi, J., Nazari, M., & Vejdani, R. (2023). Improvement of violence management among nurses in Iran: The best practice implementation project in a health promoting hospital. *PloS One*, 18(11), e0284758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284758>
- Baby, M., Gale, C., & Swain, N. (2018). Communication skills training in the management of patient aggression and violence in healthcare. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 67–82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.004>
- Cai, J., Wu, S., Wang, H., Zhao, X., Ying, Y., Zhang, Y., & Tang, Z. (2023). The effectiveness of a workplace violence prevention strategy based on situational prevention theory for nurses in managing violent situations: a quasi-experimental study. *BMC Health Services Research*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-023-10188-1>
- Direção-Geral da Saúde. (2020). Programa Nacional de Prevenção da Violência no Ciclo de Vida Plano de Ação para a Prevenção da Violência no Setor da Saúde. Lisboa: DGS. Acedido em: https://www.dgs.pt/prevencao-da-violencia-no-setor-da-saude/ficheiros/anexo-2_rcm-papvss_1_2022-de-5jan-pdf.aspx (acedido a 15 de janeiro de 2024)
- Garay, S., Haeger, M., Kühnlein, L., Sulmann, D., & Suhr, R. (2023). Interventions to enhance safety culture for nursing professionals in long-term care: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 5, 100119. <https://doi.org/10.1016/J.IJNSA.2023.100119>
- Khalil, A. I., Aljohani, A., & Alsulami, S. (2019). Evaluation of an Educational Program to Nurses on Management of Aggressive and Violent Behavior in Mental Health Care Setting: A Quasi-experimental Study. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 21(3), 1–12.
- Ming, J. L., Huang, H. M., Hung, S. P., Chang, C. I., Hsu, Y. S., Tzeng, Y. M., Huang, H. Y., & Hsu, T. F. (2019). Using simulation training to promote nurses' effective handling of workplace violence: A quasi-experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph16193648>
- Rossi, M. F., Beccia, F., Cittadini, F., Amantea, C., Aulino, G., Santoro, P. E., Borrelli, I., Oliva, A., Ricciardi, W., Moscato, U., & Gualano, M. R. (2023). Workplace violence against healthcare workers: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. In *Public Health* (Vol. 221, pp. 50–59). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.05.021>
- Somani, R., Muntaner, C., Hillan, E., Velonis, A. J., & Smith, P. (2021). A Systematic Review: Effectiveness of Interventions to De-escalate Workplace Violence against Nurses in Healthcare Settings. *Safety and Health at Work*, 12(3), 289–295. <https://doi.org/10.1016/J.SHAW.2021.04.004>

A Inteligência Emocional das Pessoas com Deficiência em contexto de trabalho

Marta Nogueira

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

CIEQV – Centro de Estudos em Qualidade de Vida, Leiria, ESECS
– Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

marta.nogueira@ipleiria.pt



As emoções desempenham um papel muito relevante na vida das pessoas. O reconhecimento, a identificação e a gestão das emoções são bastante importantes para que possamos garantir o nosso bem-estar. Em contexto de trabalho, o conhecimento das emoções pode contribuir para uma maior produtividade, um melhor relacionamento interpessoal, uma melhor comunicação, entre outras vantagens, tanto para o funcionário como para a organização. A inteligência emocional (IE) envolve a capacidade de perceber emoções, assimilar pensamentos relacionados à emoção, entender as informações que as emoções podem fornecer ao eu e gerir eficazmente essas mesmas emoções (Clarke, 2010; Mortana et al., 2014; Nordin, 2012). A IE é, então, definida como a capacidade de simpatizar, perseverar, controlar impulsos, comunicar claramente, tomar decisões ponderadas, resolver problemas e trabalhar com outras pessoas de uma maneira que conquiste amigos e sucesso (Cherniss, 2010). Essas capacidades permitem que um indivíduo reconheça e regule emoções, desenvolva o autocontrole, estabeleça metas, desenvolva empatia, resolva conflitos e desenvolva as competências necessárias para a liderança e participação eficaz no grupo (Ljungholm, 2014).

No caso da Pessoa com Deficiência (PcD), um maior conhecimento acerca das suas emoções em contexto de trabalho pode contribuir para que sejam feitas melhorias para aumentar o seu processo de inclusão laboral e a melhorar o seu bem-estar e qualidade de vida. Os estudos acerca deste tema são ainda escassos, daí a importância deste trabalho.

Nesse seguimento, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer emoções da PcD no seu local de trabalho; e avaliar a inteligência emocional dos colegas de trabalho da PcD nas suas interações diárias com a PcD no seu local de trabalho. No presente estudo optou-se pela metodologia mista, com recurso à entrevista semiestruturada, aplicada aos trabalhadores com deficiência; e na metodologia quantitativa recorreu-se ao questionário, aplicado aos colegas de trabalho dos trabalhadores com deficiência. Participaram no estudo 50 trabalhadores com deficiência e 314

colegas de trabalho destas, funcionários do Grupo Auchan Portugal.

A análise dos dados foi realizada através do programa NVivo 10.1.10, para os dados qualitativos e do SPSS 24 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para os dados quantitativos. Os 50 trabalhadores com deficiência tinham idades compreendidas entre 19 e os 64 anos, 30 homens e 20 mulheres. Os 314 colegas de trabalho tinham idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e entre os 40 e os 49 anos; a maioria do género feminino e com o ensino secundário completo.

Os resultados das entrevistas realizadas à PcD indicaram que a emoção que mais caracteriza o seu dia a dia é o Orgulho. As situações que habitualmente geram uma emoção intensa em contexto laboral foram “Chamarem-me atenção pelo seu trabalho”; a “Indiferença, discriminação e exclusão”, originando um sentimento de tristeza e frustração. Os resultados mostraram ainda que a maioria das PcD não diz claramente ao outro qual a emoção sentida e disfarça o desconforto das emoções sentidas. Da análise dos questionários, os resultados mostraram que os itens da IE que os colegas de trabalho apresentaram um grau de concordância maior foram “Quando a PcD fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, sou sensível aos seus sentimentos e emoções” e “Reconheço e compreendo as limitações da Pessoa com Deficiência”. Foram ainda verificadas correlações entre as habilitações académicas dos colegas de trabalho da PcD e duas dimensões da inteligência emocional. Foi verificada uma correlação positiva entre as habilitações académicas e o item “Estou consciente das mensagens não verbais (gestos, expressões faciais, tom de voz, etc.) que transmito à (PcD)” e o item “Ajudo a (PcD) a sentir-se melhor quando está desmotivada”. Isto sugere que, quanto maior for o grau de habilitações académicas dos colegas da PcD, mais eles tenderão a concordar com esses dois itens da IE.

As principais limitações deste estudo relacionaram-se com: o fator temporal, na medida em que foi imposto um prazo para a elaboração do estudo; a dificuldade em conseguir uma amostra maior; e com a elevada validade facial dos instrumentos. Além disso, o facto de a amostra ser constituída maioritariamente por trabalhadores com deficiência intelectual também pode ser considerada uma limitação, na medida que esta população pode apresentar algumas dificuldades na compreensão e na expressão dos sentimentos, condicionando o discurso durante as entrevistas.

Contudo, apesar das limitações mencionadas, este estudo trouxe contribuições importantes de forma a entender melhor o processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tanto do ponto de vista da própria pessoa como do ponto de vista dos colegas de trabalho. Como já referido, não existem muitos estudos centrados nas emoções das PcD, especialmente no que respeita à sua importância em contexto de trabalho. Porém, sugere-se a ampliação deste estudo a outros contextos de trabalho, com uma amostra maior, para que possam extrapolar os resultados e tirar maiores conclusões.

Palavras-chave: emoções; pessoa com deficiência; mercado de trabalho; colegas de trabalho; inclusão laboral.

Referências Bibliográficas

- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3(2), 110–126.
- Clarke, N. (2010). Emotional Intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal*, 41(2), 5–20.
- Ljungholm, D. P. (2014). Emotional Intelligence in Organizational Behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(3), 128–133.
- Mortana, R. A., Ripolla, P., Carvalho, C., & Bernala, M. C. (2014). Effects of Emotional Intelligence On Entrepreneurial Intention and Self-Efficacy. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 97–104.
- Nordin, N. (2012). Assessing Emotional Intelligence, Leadership Behaviour and Organizational Commitment in a Higher Learning Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 643–651.

O faz-de-conta transforma-se em realidade: Intervenção educativa vs psicológica no ensino superior

Rute F. Meneses

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa; FP-I3ID – Instituto de Investigação, Inovação e Desenvolvimento, Fundação Fernando Pessoa; RISE-Health – Health Research Network
rmeneses@ufp.edu.pt



Introdução

O conceito de bem-estar, empregue em múltiplos domínios da Psicologia, Educação e outras áreas científicas, tem sido definido de modos bastante divergentes (Galinha & Ribeiro, 2005). Adicionalmente, diversos tipos têm sido propostos e estudados em variados contextos (Galinha & Ribeiro, 2005; Keyes, 1998; Machado & Bandeira, 2012).

Independentemente da perspectiva, a relevância de promover o bem-estar de indivíduos e comunidades é inquestionável, trabalhando a World Health Organization para tal com os Estados Membros e parceiros (2024).

Na Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges (International Conference on Health Promoting Universities & Colleges, 2015, s/p.), pode ler-se:

Call to Action 2: Lead health promotion action and collaboration locally and globally

2.1 Integrate health, well-being and sustainability in multiple disciplines to develop change agents. Use cross-cutting approaches to embed an understanding and commitment to health, well-being and sustainability across all disciplines and curricula, thus ensuring the development of future citizens with the capacity to act as agents for health promoting change beyond campuses.

Entre os recursos à disposição dos psicólogos (e outros profissionais da educação e saúde) para a promoção do bem-estar encontram-se técnicas tradicionais, claramente alinhadas com modelos de intervenção (psicológica) mais ou menos clássicos, ou não (p.e., dinâmicas de grupo), e técnicas menos tradicionais, como a biblioterapia (Meneses, 2022).

Neste sentido, no âmbito de uma unidade curricular (UC) de Psicologia, e articulado com o sistema de avaliação acordado após proposta da docente e reflexão conjunta com os discentes nas primeiras aulas, teve lugar um componente experiencial em que se pretendia um primeiro contacto com e desenvolvimento inicial de competências

de intervenção psicológica em grupos. Todavia, esta experiência educativa saldou-se por outros ganhos para os discentes, de acordo com o seu relato espontâneo e observação em aula.

Assim, pretende-se partilhar esta experiência educativa.

Metodologia

No 1º semestre do ano lectivo de 2023/2024, as duas turmas do 3º ano do 1º ciclo de estudos em Psicologia da Universidade Fernando Pessoa ($N=45$) foram convidadas a iniciar o seu treino de competências de intervenção psicológica em grupos, que só é formalmente iniciado no 2º ciclo de estudos. De modo a facilitar este treino posterior, os alunos de Psicologia Clínica e da Saúde foram desafiados a implementar, em sala de aula, recorrendo ao *role-play*, técnicas seleccionadas pela docente de um programa de intervenção psicológica em grupo desenvolvido na instituição anos antes para promover o bem-estar psicológico (BEP) de estudantes do ensino superior Português.

Assim, a proposta de treino de competências tinha por base o programa desenvolvido, após cuidada avaliação das necessidades de intervenção ao nível do BEP (Soares & Meneses, 2022), por Soares, no âmbito da sua dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde (Soares, 2014; Soares & Meneses, 2016).

Até uma semana após o *role-play*, cada estudante deveria ainda apresentar a sua reflexão individual escrita sobre a implementação realizada (idealmente em grupo de até 3 estudantes).

É de sublinhar que, de acordo com o acordado desde o início com os estudantes, o desempenho nesta componente experiencial, integrada na modalidade práticas específicas do sistema de avaliação da UC (50% da classificação na avaliação contínua), não teria impacto negativo na classificação das práticas específicas, apenas impacto positivo. Este impacto positivo poderia ainda ser mais considerável dependendo da qualidade da reflexão individual.

Foram constituídos, de acordo com os interesses e disponibilidades dos inscritos, 8 grupos na TP1 (integrando 22 dos 24 estudantes inscritos, i.e., a totalidade que optou pela avaliação contínua: 2 grupos de 2 membros e 6 grupos de 3 membros cada) e 7 grupos na TP2 (integrando 18 dos 21 inscritos: 3 grupo de 2 membros e 4 grupos de 3 membros cada).

É de referir que entre as técnicas de intervenção alvo de *role-play* conta-se a biblioterapia.

Resultados

Face aos resultados obtidos na prova escrita, parte optou pelo exame final.

A totalidade dos estudantes que realizou avaliação contínua ($N=33$) obteve aprovação (10–17/20).

Os que estiveram envolvidos no *role-play*, para além do desenvolvimento inicial de algumas competências de intervenção psicológica em grupos, referiram impacto positivo da experiência, p.e., em termos de auto-conhecimento e relacionamento interpessoal.

Discussão / considerações finais

Ainda que se tenha sempre sublinhado que se tratava de “faz-de-conta”/*role-play*, verificou-se elevado *self-disclosure*, que transformou a intervenção educativa em psicológica, com incremento do BEP dos estudantes (Machado & Bandeira, 2012).

Palavras-chave: Ensino Superior; Bem-estar Psicológico; Role-play; Intervenção Psicológica em Grupo; Experiência Educativa.

Referências bibliográficas

- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203–21.
- International Conference on Health Promoting Universities & Colleges. (2015). *Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges*. <https://doi.org/10.14288/1.0132754>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: Definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587–595. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>
- Meneses, R. F. (2022). Biblioterapia: Entre a arte e a saúde – Um recurso para psicólogos. In M. Matos, A. L. M. Marsillac, & F. T. Oliveira (Orgs.), *Arte, saúde e criatividade: Diálogos clínicos e interdisciplinares* (pp. 43–59). Publicações Fundação Fernando Pessoa. [eBook] https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11323/1/ebook_Arte%-2CSa%C3%BAdede%20e%20Criatividade.pdf#page=43
- Soares, L. E., & Meneses, R. F. (2016). Promoção do bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: Proposta de intervenção. In T. M. Baptista, M. Ricou, F. M. Rodrigues, D. Neto, T. Espassandim, A. T. Ramos, M. Oliveira, N. Baptista & T. Almeida (Coords.), *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 287–298). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_3ao_congresso_opp_final.pdf
- Soares, L., & Meneses, R. F. (2022). Bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior e seus correlatos sociodemográficos e psicossociais. In F. Brissos-Lino & B. Gonzalez (Orgs.), *Actas da II Conferência Internacional de Psicologia da Religião e Espiritualidade: Adversidade, emoções e espiritualidade* (pp. 34–82). Edições Universitárias Lusófonas. https://cienciadasreligioes.ulusofona.pt/wp-content/uploads/sites/86/2022/09/Actas-II-Conferencia-NEPRE-2021_22.8.22.pdf

Soares, M. L. B. E. S. (2014). *Bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: Caracterização, correlatos e proposta de intervenção*. <http://hdl.handle.net/10284/4546>

World Health Organization. (2024). *Promoting well-being*. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>

Práticas de cidadania ativa numa escola multicultural – notas etnográficas

Active citizenship practices in a multicultural school – ethnographic notes

Joana Catela

CI&DEI, Dinâmia'cet, ISCTE, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria
maria.j.teixeira@ipleiria.pt

Sara Mónico Lopes

CI&DEI, CICS.NOVA.IPLEiria, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria
sara.lopes@ipleiria.pt



Introdução

Nas últimas décadas registou-se um aumento nos movimentos migratórios, causador de mudanças significativas na composição populacional da sociedade portuguesa e num acentuar da sua diversidade (Oliveira, 2022). Essas transformações são particularmente evidentes em contexto escolar, onde a presença de diversos grupos com origens geográficas, culturais e linguísticas distintas, salienta a sua heterogeneidade e incita a escola a assumir um papel crucial na inclusão destes estudantes. Devido ao pouco domínio da língua portuguesa, frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e participam nas outras disciplinas em sala de aula com a restante turma.

A partir da experiência de lecionação de uma das autoras desta proposta no Agrupamento de Escolas das Olaias, em Lisboa, incluída num projeto de investigação mais alargado sobre as perceções dos alunos PLNM face ao sistema educativo português, e de um exercício de cidadania ativa em que foram exploradas as emoções destes alunos, pretende-se refletir sobre a importância do envolvimento destes estudantes em processos pedagógicos participativos e criativos, capazes de contribuir para uma escola efetivamente multicultural.

Metodologia

Com base no trabalho de campo que se tem vindo a realizar no Agrupamento de Escolas das Olaias, durante este ano letivo, adotamos uma perspetiva etnográfica que valoriza a participação ativa dos alunos PLNM na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Incluídos no estudo, devidamente autorizados pelos seus Encarregados de Educação, através do Formulário de Consentimento Informado, encontram-se os 17 alunos de uma turma do 5º ano.

Para melhor compreendermos as percepções dos alunos PLNM, optamos por uma abordagem participativa, reconhecida como a mais adequada (Borges, 2019) para valorizar o conhecimento que os próprios têm sobre si. Esta abordagem permite que os alunos desempenhem um papel ativo durante a pesquisa e sobre o seu processo educativo, enquanto, simultaneamente, os investigadores se assumem como facilitadores e mediadores. Além disso, é uma metodologia multimodal, incorporando diferentes formas de expressão, como texto, imagem e som, e é caracterizada como sendo criativa, inclusiva e transversal, uma vez que promove a agência dos participantes em todas as etapas da investigação (Abma et al., 2019).

Resultados

Os 17 alunos da turma do 5º ano, participantes no estudo, apresentam uma diversidade de origens geográficas, (Nepal, Bangladesh, Ucrânia, Brasil, Angola e Portugal), para além de diversidades ao nível de necessidades específicas e situações de vulnerabilidade social. Têm idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Face a este cenário – em que “heterogéneo” seria mais um eufemismo do que uma realidade –, e em articulação com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, foram selecionados alguns domínios específicos a explorar na disciplina com o objetivo de conceber uma cidadania ativa e desenvolver competências essenciais de formação. Interculturalidade foi escolhido como tema central, não só pela diversidade presente na turma, mas também por questões de interesse antropológico. Devido à ausência de uma linguagem comum – visto que um dos alunos não fala nem português nem inglês e os restantes só conseguem comunicar em uma destas línguas – tentou explorar-se um léxico comum: o das emoções e da arte. Os temas foram assim trabalhados em diferentes etapas, de complexidade gradual.

Primeiro, os alunos visionaram um filme de animação em inglês – “Divertidamente” – sobre emoções e mudanças de vida, com legendas em português. A protagonista, refém de uma mudança motivada pelo trabalho do pai, encontra-se noutra cidade sem amigos e é inscrita numa escola nova, debatendo-se com emoções difíceis de gerir. Conseguiriam os alunos identificar-se com esta realidade? Assistiram atentos ao filme e seguidamente foi-lhes pedido que escrevessem sobre a sua experiência de vinda para Portugal (ou imaginassem como seria se emigrassem para outro país).

“Eu vou ficar triste” – escreveu uma aluna. – “And actually I’m going to Nepal and from there I’m going to Germany or Belgium and I miss my family in Nepal. My life was great in Nepal until we came here, the language, but now it’s good. I don’t want to leave in December.”

Foi-lhes pedido que preenchessem uma “roda das emoções” onde deveriam desenhar e legendar os seus sentimentos em diferentes situações: “feliz” (“quando acerto uma resposta em matemática”, respondeu um deles), “zangado” (“quando os meninos maus da escola gozam connosco”), “orgulhoso” (“quando a professora diz ‘bom trabalho!’”), “triste” (“quando tiro nota baixa”), “entusiasmado” (“quando a aula de educação física começa”) e “assustado” (“quando há uma briga”). Posteriormente,

foi-lhes entregue uma roda mais complexa, onde deveriam identificar as emoções sentidas em diferentes momentos na escola. Às anteriores seções somaram-se mais duas: “surpreendido” (“quando a comida na cantina é boa”) e “preocupado” (“quando tenho aulas de bengala”, respondeu a aluna angolana).

Por último e face às emoções identificadas na escola, bem como o que as motivava, os alunos trabalharam em grupos e listaram 10 problemas, 10 soluções e 10 maneiras de as implementar. O grupo das meninas nepalesas – que adotou a aluna bengalesa com quem comunicam em hindi – mostrou-se muito ativo e interessado, identificando rapidamente os principais obstáculos que a escola lhes apresenta. As salas velhas e sujas, com as suas paredes e teto manchados de bolor, as lâmpadas que piscam, os computadores que mal funcionam e a violência sob a forma de lutas e bullying no recreio, são resolvidos com mais disciplina, novos recursos e limpeza. As maneiras de os implementar obrigaram os alunos a tornarem-se mais criativos: uma venda de bolachas e de limonada para angariar dinheiro, uma caixa de donativos para comprar materiais para a escola, criação de gorros em crochet para vender... O telemóvel, que lhes é permitido usar em sala de aula para conseguirem traduzir simultaneamente a matéria, foi usado para explorar as potencialidades do ChatGPT, o qual lhes apresentou soluções inovadoras também.

Para sistematizar ideias, pediu-se-lhes que para cada problema identificado, apon-tassem o cenário ideal para a sua resolução, mas também o mais realista. Sim, a escola precisa de obras em todo o lado, mas temos dinheiro para isso? Então, qual a solução realista? “Escrevemos uma carta ao diretor!”. Podemos angariar dinheiro para trocar os computadores velhos por novos? “Escrevemos uma carta ao ministério!”. E a humidade na sala de aulas? “As funcionárias não limpam... mas nós podemos limpar, também ajudo a minha mãe em casa.” Perguntou-se-lhes se estariam dispostos a isso, a ativamente alterarem a sala onde temos aulas. Responderam que sim. E como podemos tornar esta sala mais acolhedora? Na parede esburacada destaca-se um mural com uma palmeira ao por do sol, pintado há anos atrás para “embelezar” o ambiente. “Podem escrever algumas palavras inspirados pelo que aprenderam nas aulas de Cidadania? Na língua em que quiserem.” – foi-lhes pedido.

Entregaram meia dúzia de papéis com caracteres desconhecidos das investigadoras. Num deles lia-se em nepalês:

स्वागत छ
WELCOME

Discussão / considerações finais

Conclui-se, com base neste exercício de base etnográfica e cariz participativo, que uma intervenção socioeducativa não só deve ser multidisciplinar, agregando os contributos de diferentes disciplinas, como deve considerar a participação ativa dos indivíduos. Mesmo as crianças poderão, através do recurso a metodologias participativas (Coyne & Carter, 2018; Borges, 2019), ter uma voz ativa na sua formação como

estudantes e cidadãos. O silenciamento das suas vozes, o qual se encontra associado ao seu percurso migratório, poderá ser recuperado através da exploração das suas emoções em contexto de sala de aula explorando metodologias criativas que permitem não só reconhecer as suas motivações e medos, como apresentar estratégias de os confrontar, criando espaços seguros para o seu crescimento emocional. Neste sentido, uma abordagem etnográfica centrada na promoção do diálogo multicultural, numa escuta ativa e no exercício da empatia (Ingold, 2014), permite que se construam significados em conjunto, cumprindo-se assim com a aquisição das competências associadas ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho 6478/2017 de 26 de julho). Adicionalmente, permite a recuperação da voz e da agência destes alunos numa escola verdadeiramente multicultural.

Palavras-chave: Cidadania; educação; etnografia; participação; multicultural.

Referências bibliográficas

- Abma, T., Banks, S., Cook, T., Dias, S., Madsen, W., Springett, J., & Wright, M. T. (2019). *Participatory research for health and social well-being*. Springer.
- Coyne, I. and Carter, B. (2018). *Being Participatory: Researching with Children and Young People*. Springer.
- Ingold, T. 2014. That's Enough about Ethnography!. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–95. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>.
- Oliveira, C. (2022). *Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal, Relatório Estatístico do Asilo 2022*. ACM
- Borges, L. (2019). A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Periferia*, vol. 11, núm. 2, 404–423.

A educação vocal no trabalho coral: a expressão coletiva psicossocial

Pedro Razzante Vaccari

Universidade de São Paulo, USP, Brasil – Pós-doutorando em Música

pedrovaccari@usp.br



Este resumo insere-se na discussão “A educação emocional como uma área transversal a diversos contextos de aprendizagem e de ação humana”, na área temática “Arte e intervenção” da CEAI2024.

A proposta foi elencar dados para a construção da subjetividade do cantor de coral amador – aquele que não trata o canto coral como sua profissão, e não vive dele, funcionando apenas como um período de lazer e entretenimento, nas comunidades, escolas, igrejas e outros estabelecimentos e instituições.

O que norteia, especialmente, a gestão do coro amador é sua centralidade básica na realização pessoal que permeia os grupos, em que os cantores, em geral possuidores de outras profissões, estão voltados para o fazer musical como um processo terapêutico, social e cultural, deixando os aspectos estéticos da música de concerto em segundo plano. O importante é o estabelecimento de vínculos socioculturais, em que o preenchimento do tempo de lazer assume um papel relevante, de transformação e lapidação humana.

Ao contrário de uma orquestra, em que há o intermédio dos instrumentos, no coro o cantor está plenamente em contato com seu interior, sendo uma busca constante de aperfeiçoamento interno: “Em um coro, o ser humano parece ser o único “recurso” do grupo. As pessoas, com suas vozes e gestos, são a prática coral, uma manifestação artística, um produto cultural, uma atividade social” (Amato, 2012, p. 6).

Desta forma, estabeleço aqui três princípios norteadores do coral amador: a inteligência do líder – que é, por extensão, um educador – em saber construir não apenas uma sonoridade, mas por baixo dela uma estruturação psicossocial que trate, de maneira democrática, as diferentes origens sociais e culturais de seu coral; a aproximação do fazer coral do cotidiano dos cantores, no caso com a mais íntima conexão entre seus lares de proveniência; e, por último, o ensaio não deve ser vivido de forma fragmentada, mas visando à uma elaboração e incorporação sociocultural, integrando corpo, mente e voz de forma holística.

Considerando o primeiro ponto, cabe ao regente buscar trazer uma equidistância que abarque, dentro das inúmeras proveniências sociais e culturais de um coro, uma condução que vise a sanar eventuais problemas de desigualdades, atritos e desentendimentos que, por natureza, são inerentes a todo agrupamento humano.

Quanto ao segundo, em vez de se distanciar colocando empecilhos como exercícios aos quais ainda não estão preparados tecnicamente ou um repertório estrangeiro ainda muito diferente de sua cultura original, o que deve instigar o cantor amador de países de Língua Portuguesa é, antes de tudo, a familiaridade da preparação vocal e das peças escolhidas para que, num segundo momento, superada essa fase, possa ser introduzida a língua latina, por exemplo, ou a italiana.

O regente deve abrir espaço para que o todo do ensaio seja vivido como uma experiência sensorial, corporal, psicológica e artística de magnitude e excelente comunicação entre o grupo, não fragmentando o processo de construção do espetáculo coral – a apresentação não deve ser o fim, mas deve ser parte do processo. “O concerto não é um altar de sacrifícios e fim último de toda a veneração; é apenas uma oportunidade de dividir com o público experiências autênticas e já vivenciadas anteriormente” (Coelho, 2008, p. 10).

A sequência mais comum adotada é a de exercícios físicos – alongamentos, jogos corporais e teatrais – respiratórios, de preparação para a atividade fonadora e, finalmente, os de fonação, tanto em coros amadores como em profissionais. Mesmo a pura e simples repetição de vocalizes, sem um objetivo delimitado (Santos, 2020), deve ser evitada, porque é deveras fácil realizar um exercício técnico com relativa desenvoltura, mas sem uma consciência real de sua utilidade dentro do grupo ou aplicabilidade em um repertório específico.

Na escolha do repertório, deve se frisar, assim como a introdução de exercícios – motores e cognitivos, por exemplo – que levem um senso de familiaridade ao cantor amador, fazendo-o identificar-se com eles e, possivelmente, realizá-los com maior facilidade e afino para, posteriormente, introduzi-lo a materiais mais rebuscados e distantes de sua compreensão imediata, peças que remetam ao seu cotidiano com mais naturalidade. Dessa forma, faz-se imprescindível a seleção de cerca de três peças em português, de consagrada reputação, extensão vocal relativamente pequena e, pelo menos duas delas serem de origem popular-tradicional.

Esse repertório sendo bem escolhido – dentre o vasto repertório coral em Língua Portuguesa – deve-se buscar desenvolver as habilidades e potencialidades individuais que, somadas no coletivo, redundarão, possivelmente, em uma maior homogeneidade timbrística, expressiva e motivacional das pessoas envolvidas no todo. “Tudo depende do modelo explicativo que se concebe, mas o mais relevante é o conteúdo dessa explicação e o sentido de que *habilidades e competências são conceitos que designam conhecimentos bem desenvolvidos e imediatamente aplicáveis nas situações cotidianas*” (Amato, 2012, p. 17).

Desta forma, segundo Miguel (2012), faz-se plenamente possível uma leitura de uma determinada sociedade por meio de suas vozes e, nenhum melhor exemplo que a formação coral, que seria, portanto, uma espécie de espelho panorâmico social profundo. Atuando defronte o microcosmo social que se constitui cada grupo coral, o regente deve perseguir, propriamente, os nobres ideais que norteiam a regência do macrocosmo – tratamento democrático de indivíduos e suas vozes, sem hierarquias

niveladas por um gosto subjetivo e sujeito a admoestações. O regente coral, mais que tudo, tratando de instrumentos que são, praticamente, as próprias personalidades dos indivíduos presentes, precisa cuidar, com generosidade e parcimônia, para que todos se realizem num todo equidistante e cheio de fruição artística.

O regente, desse modo, se alça a uma posição delicada – principalmente no âmbito dos coros ditos amadores, já que preenche um papel social simbólico poderoso (Moura, 2012), em que atua, ao mesmo tempo, como unificador de espectros culturais distintos e possível agente que tentará dirimir, ainda que sutilmente, a experiência da exclusão das classes baixas e periféricas.

Os resultados encontrados foram que, em minha experiência com coros amadores há pelo menos uma década, verifiquei que, quanto mais aplicadas as premissas acima – sabedoria amalgamadora e solucionadora de conflitos vocais e extra-vocais, aproximação com o cotidiano e não fragmentar o processo de ensaio, mais o coral amador sente-se compenetrado e integrado, coerente, assíduo e, por extensão, a sonoridade espelha esse desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Canto coral; líder; educação vocal; psicossocial; canto e comunidade.

Referências

- Amato, Rita Fucci (2012). *A voz do líder: arte e comunicação nos palcos da gestão*. Elsevier.
- Coelho, Helena Souza Nunes Wöhl. (2008). *Técnica vocal para coros*. Sinodal.
- Miguel, Fábio. (2012). *Paisagem sonora: um estudo da voz humana como símbolo sonoro*. Tese [Doutorado]. Unesp.
- Moura, Paulo Celso. (2012). *Vozes paulistanas: as práticas do Canto Coral em São Paulo e suas relações com políticas públicas para cultura*. Tese [Doutorado]. Unesp.

Arteterapia – A Mensagem das Lágrimas: O Luto e os Cuidados Paliativos

Graça Duarte

Assistente Social URAP ACES Baixo Tâmega

gracaafonsocosta@gmail.com

Telma Alves

Assistente Social na Câmara Municipal de Sintra e estudante de mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa

telmacristinapalmaalves@gmail.com

— • —

A apresentação do Workshop “A Mensagem das Lágrimas” decorreu da realização das “II Jornadas Para uma Humanização em Cuidados Paliativos – Da Ciência e do Amor no Cuidar: Estórias, Identidades e Territórios em Cuidados Paliativos”, que decorreram no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa, em outubro de 2023, no âmbito de uma Comunidade de Práticas em Cuidados Paliativos.

A construção e dinamização do Workshop teve como base o livro *A Mensagem das Lágrimas*, que acabou também por dar título à atividade. A autora define o luto como “uma resposta natural a um acontecimento natural que nos afeta a diferentes níveis, nomeadamente: físico, emocional, intelectual, relacional, comportamental e espiritual” (Puigarnau, 2023, p. 10).

Os participantes do Workshop foram maioritariamente profissionais da saúde, nomeadamente em contexto de fim de vida. O desempenho de funções em Cuidados Paliativos implica que estes profissionais desenvolvam em si a capacidade de alcançar algum sentido nas suas práticas (Magalhães, 2009), bem como a necessidade de integração das suas emoções e vivências.

A arteterapia é uma ferramenta que combina as áreas da arte e da psicologia, e aplicável em contextos profissionais diversos. A sua aplicação recorre a vários recursos artísticos, como a pintura, desenho ou colagens, que expressam elementos terapêuticos e promovem o autodesenvolvimento (Kluska & Morais, 2023). Neste sentido, trata-se de uma metodologia valiosa nas intervenções psicossociais, nomeadamente em Cuidados Paliativos, permitindo abordar questões emocionais e psicossociais de forma inovadora e holística.

Este Workshop teve como objetivo explorar o tema do luto, através das análises reflexivas e analíticas dos participantes, bem como promover a valorização da vida e a

vontade de encontrar soluções que permitam dar novos significados a eventos traumáticos através da arteterapia.

Aquando da inscrição nas Jornadas, os participantes foram inicialmente convidados a partilhar as expectativas em relação ao Workshop. Neste sentido, entre outros aspetos, foi manifestada a expectativa de adquirir mais conhecimento e competências sobre o tema do luto. Os participantes referiram ainda que seria uma possibilidade de olhar para o trabalho com o luto como uma ferramenta de aceitação da condição de estar vivo.

O Workshop, que contou com a participação de doze elementos, iniciou com uma meditação guiada, com o intuito de trazer à consciência a presença e atenção plena nos momentos que se iriam seguir.

Em seguida, os participantes foram convidados a dirigir-se a uma mesa onde estavam várias cartas do jogo Dixit, e escolherem uma imagem que pudesse servir como elemento de apresentação.

Como elemento de contextualização da atividade e da temática do luto, foi projetado um vídeo da médica Dra. Ana Cláudia Arantes, sobre a importância do luto e do seguir em frente.

Dando seguimento ao Workshop, os participantes foram divididos em quatro subgrupos, sendo que a cada grupo foram distribuídos excertos do livro *A Mensagem das Lágrimas*. Os textos abordaram várias questões relacionadas com o luto e os cuidados paliativos, promovendo a reflexão e partilha.

Em relação à dinâmica de arteterapia do luto, os participantes foram convidados a dirigirem-se a uma mesa, onde estavam dispostas várias fotografias, imagens e objetos. De entre o material, o propósito seria escolher algo que os transportasse para a memória de um momento bom, de um sonho, algo feliz.

Já sentados, num momento mais introspetivo e reflexivo, os participantes foram desafiados a fechar os olhos e a recordar um momento difícil da sua vida, uma notícia ouvida na televisão e que causou impacto, algo de que falámos e de que nos arrependemos, um momento em que sentimos uma perda de qualquer natureza (por morte ou perdas em vida), ou outro acontecimento que tenha causado incómodo.

A dinâmica foi orientada para a seguinte reflexão: primeiro escolhemos uma imagem feliz, um momento significativo; em seguida, acedemos a uma imagem menos feliz, assim como acontece na vida, quando estamos muito bem e de repente acontece algo inesperado que nos deixa muito mal e por vezes despedaçados. Fica então a questão em aberto: como nos sentimos nesse momento?

De seguida, foi sugerido que fosse construída a representação desse momento despedaçado, pegando na imagem feliz que escolheram e a despedacem de acordo com a sensação da lembrança menos boa a que acederam. Importa observar em quantos pedaços se desfaz a imagem, os gestos, as emoções que são expressas (no despedaçar da imagem) por cada participante.

Por fim, foi proposta uma colagem desses pedaços e outros materiais disponíveis de forma a (re)construir uma nova imagem, uma nova visão, um novo formato. Como reflexão final, ficou a consciencialização de que as experiências da vida acontecem, não podemos apagá-las, mas podemos sim repensar a partir dessas lembranças e dar um novo significado aos acontecimentos, dando continuidade à vida de uma forma harmoniosa.

Cada participante teve, depois, a oportunidade de partilhar com o grupo a sua reflexão e a sua (re)construção. De toda a dinâmica, surgiram da parte dos participantes reflexões como o facto de guardarmos/retermos as nossas lágrimas, para acolhermos e enxugarmos as lágrimas dos outros e a importância do legado, de honrar a vida, o legado de quem parte; o luto é um processo; a vida de cada um é única e irrepetível.

Uma das principais reflexões refere-se à necessidade que os profissionais sentem de momentos em que possam refletir e partilhar experiências sobre a temática do luto, os seus sentimentos e as suas vivências pessoais e profissionais.

A realização da atividade relacionada com a arteterapia revelou também que arte é um elemento diferenciador na expressão de sentimentos. Nas suas (re)construções, os participantes recorreram a imagens e símbolos, a materiais e texturas que materializaram, de alguma forma, os seus sentimentos, a dor e a felicidade. Assim, esta atividade permitiu aos participantes a expressão de sentimentos desafiantes, experiências traumáticas e desafios pessoais, promovendo o autocuidado e a resiliência.

A arteterapia revela-se, desta forma, uma hipótese para explorar emoções, expressar criatividade e potenciar o autoconhecimento. Num contexto em que é difícil verbalizar emoções e sentimentos, esta pode ser uma ferramenta benéfica, permitindo que os participantes reconstruam a sua própria história.

Palavras-chave: Luto; Profissionais de Cuidados Paliativos; Arteterapia.

Bibliografia

- Kluska, M. N. S. & Moraes, W. R. (2023). Impacto do Contexto Sócio Político-Económico na Saúde Mental do Indivíduo. *Revistaft*, 25. doi: 10.5281/zenodo.8248093
- Magalhães, J. C. (2009). *Cuidar em Fim de Vida*. Coisas de Ler.
- Puigarnau, A. P. A (2023). *Mensagem das Lágrimas*. Pactor.

Netflix & Perturbações Mentais: Estigma Social, Glamourização da Doença e Literacia em Saúde Mental

Filipe Barrocas Lima

ESCS-IPL – Escola Superior de Comunicação Social | Instituto Politécnico de Lisboa

ICNOVA – Instituto de Comunicação da NOVA | Universidade NOVA de Lisboa

falima@escs.ipl.pt



Introdução

A saúde mental tem-se tornado um tema cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Com a elevada preocupação com a saúde mental e a percentagem considerável do número de pessoas que sofrem de doença mental (Almeida & Xavier, 2013; Lusa, 2023; Universidade de Évora, 2023), a presença deste tema nos *media* é assinalável (Silva & Batista, 2018; Morris, 2006). O entretenimento que consumimos através dos *media* afeta significativamente a nossa perceção sobre vários assuntos, bem como o nosso comportamento (Wang et al., 2023). Em alguns casos, as produções artísticas veiculadas através de práticas comunicativas, como o cinema ou a televisão, são o único contacto que temos com determinados temas, como é o caso das perturbações mentais.

A população e, em particular, os jovens consomem cada vez mais conteúdos audiovisuais através das plataformas de *streaming*, em detrimento ou em complementaridade com os conteúdos audiovisuais distribuídos na rádio, na televisão ou no cinema (Grece, 2021; Grupo Marktest, 2022; Cardoso & Baldi, 2022; Nielsen, 2022). Este facto é justificado pela popularidade e pelas características diferenciadoras desta nova forma de distribuição e difusão de conteúdos audiovisuais que alia inovação tecnológica a uma resposta mais adequada às necessidades, às exigências e aos estilos de vida contemporâneos. Por sua vez, tais plataformas – onde se incluem a Netflix, HBO Max, Disney+ ou Prime Video – têm produzido e exibido inúmeros filmes e séries ficcionais que abordam a saúde mental de forma preponderante. Abordar este tema em canais mediáticos tão democráticos e atuais pode traduzir-se, por um lado, em ganhos de literacia em saúde mental, um melhor entendimento sobre as emoções e uma maior empatia para com aqueles que vivem com doença mental; por outro lado, temos o risco da desinformação, da construção de crenças limitantes sobre as perturbações mentais, aumentando o estigma sobre as pessoas que sofrem com tais perturbações.

Correndo o risco de olharmos para este fenómeno como um vício mediático, uma moda transitória à boleia do acentuado sucesso destas produções, impele-nos propor que a caracterização deficitária do personagem ou da situação, um diagnóstico

ou terapêutica com ambiguidades científicas e a desconsideração pela ética podem transmitir um falso conhecimento sobre a temática ao espectador (Griggs, 2019; Bridge et al., 2020) ou até induzir um comportamento mimetizado, como o suicídio (CBC News, 2019; Niederkrotenthaler et al., 2019).

Metodologia

Esta comunicação parte de uma investigação preliminar que pretende identificar o modo como a saúde e a doença mentais são representadas nas produções audiovisuais disponíveis na plataforma de *streaming* Netflix. O *corpus* inclui as produções ficcionais *13 Reasons Why* (Gomez et al., 2017–2020), *Unbreakable Kimmy Schmidt* (Fey et al., 2015–2019) e *Atypical* (Rashid et al., 2017–2021). Procedemos à análise de conteúdo, de acordo com uma metodologia conceptual (Bardin, 2002) que nos permitiu classificar que perturbações mentais são representadas; se a terminologia utilizada é omissa, segue os preceitos do *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5–TR) – (American Psychiatric Association, 2023) ou é distinta desta; que terapêuticas são abordadas (medicação, psicoterapia, internamento ou outras); se o discurso é predominantemente pedagógico ou estigmatizante; se a perturbação mental é descrita no âmbito individual ou no contexto familiar e social.

Resultados

O facto destas produções mediáticas serem ficcionais não invalida o seu potencial pedagógico, mas traz-nos um desafio – os espectadores não sabem se podem confiar no que vêem. Em *13 Reasons Why*, Hannah Baker parece apresentar-nos 13 boas desculpas pós-traumáticas para cometer suicídio; em contrapartida, a série *Unbreakable Kimmy Schmidt* apresenta-nos uma humorística visão otimista e empoderadora sobre uma mulher com uma Perturbação de Stress Pós-Traumático (American Psychiatric Association, 2023); por sua vez, *Atypical* apresenta-nos a história de um rapaz que vive com uma Perturbação do Espectro do Autismo (American Psychiatric Association, 2023) e que ultrapassa os desafios da adolescência acompanhado pela sua psicóloga em sessões de psicoterapia.

Discussão/Considerações finais

Parte do fascínio do cinema – e da arte, de forma global – advém do facto do espectador ter de se confrontar com uma realidade paralela ou alternativa à sua – a ficção. E se essa realidade paralela tiver um impacto nefasto na sua vida ou na daqueles que o rodeiam? No referido caso da série *13 Reasons Why*, a protagonista chega a cometer suicídio após ter experienciado diversas formas de assédio, incluindo a violação. A popularidade desta produção e o universo sensível dos temas retratados levou a que se especulasse, na imprensa e na comunidade científica, que vários jovens tenham mimetizado o comportamento da protagonista, encontrando justificação para o suicídio nas razões apresentadas nesta série de ficção. Em *Unbreakable Kimmy Schmidt* ou em *Atypical* os receios são outros – o da glamourização da doença que torna a narrativa mais empática para um público, mas desrespeitosa para outro, porventura,

aqueles que vivem com as perturbações representadas, considerando estas séries redutoras e estigmatizantes.

Partindo desta análise, na ótica das ciências da comunicação, nomeadamente a análise dos conteúdos fílmicos, pretende-se estimular o debate sobre a representação da saúde mental nos *media*, segundo um eixo ético que medeia a arte e a literacia emocional.

Palavras-chave: literacia em saúde mental; streaming; Netflix; entretenimento com impacto social; estigma.

Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2023). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-5-TR (Texto Revisto)*. Climepsi Editores.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo* (1.ª Ed.). Edições 70.
- Bridge, J. A., Greenhouse, J. B., Ruch, D., Stevens, J., Ackerman, J., Sheftall, A. H., Horowitz, L. M., Kelleher, K. J., & Campo, J. V. (2020). Association Between the Release of Netflix's 13 Reasons Why and Suicide Rates in the United States: An Interrupted Time Series Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(2), 236–243. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.020>
- Almeida, J. M., & Xavier, M. (Coord.). (2013). *Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde Mental: 1º relatório*. Universidade Nova de Lisboa. ISBN: 978–989–98576–0–5.
- Cardoso, G., & Baldi, V. (Coord.). (2022). *Audiovisual 2022. Paradigmas de consumo e de evolução da indústria em Portugal e na Europa*. OberCom – Observatório da Comunicação.
- CBC News (2019, maio, 29). *Netflix series 13 Reasons Why tied to more youth suicides, U.S. study suggests*. <https://www.cbc.ca/news/health/13-reasons-why-suicide-study-1.5154833>
- Fey, T., Carlock, R., Richmond, J., Burditt, J., Miner, D., Silverman, A., Means, S., Schnapper, D., Gurian, E., Zimmet, L., Kupfer, J., & Rubin, D. (Produtores Executivos). (2015–2019). *Unbreakable Kimmy Schmidt* [Série]. Netflix.
- Gomez, S., Matyka, M., Son, D., McCarthy, T., Gorman, Wettels, J. G., Golin, S., Sugar, M., Teefey, M., & Laiblin, L. (Produtores Executivos). (2017–2020). *13 Reasons Why* [Série]. Netflix.
- Grece, C. (2021). *Trends in the VOD market in EU28*. European Audiovisual Observatory, Council of Europe.
- Griggs, M. B. (2019, maio, 29). *Another study finds teen suicide rates rose just after 13 Reasons Why debut*. The Verge. <https://www.theverge.com/2019/5/29/18644448/netflix-13-reasons-why-teen-suicide-rates-rise>

- Grupo Marktest (2022, outubro, 11). *Subscritores de serviços de streaming aumentam*. <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~2918.aspx>
- Lusa (2023, março, 06). *Um em cada cinco estudantes universitários tem uma doença mental, revela estudo*. SIC Notícias. <https://sicnoticias.pt/especiais/saude-mental/2023-03-06-Um-em-cada-cinco-estudantes-universitarios-tem-uma-doenca-mental-revela-estudo-31ed7a25>
- Morris, G. (2006). *Mental Health Issues and the Media: An Introduction for the Health Professionals* (1.ª Ed.). Routledge.
- Niederkrotenthaler, T., Stack, S., Till, B., Sinyor, M., Pirkis, J., Garcia, D., Rockett, I. R. H., & Tran, U. S. (2019). Association of Increased Youth Suicides in the United States With the Release of 13 Reasons Why. *JAMA Psychiatry*, 76(9), 933–940. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.0922>
- Nielsen (2022, abril). *State of Play - The video streaming industry has reached a tipping point*. <https://www.nielsen.com/insights/2022/state-of-play/>
- Rashid, R., Gordon, S., & Rohlich, M. (Produtores Executivos). (2017–2021). *Atypical* [Série]. Netflix.
- Silva, P. A., & Batista, M. (2018). *Representações da saúde mental nos media em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa / EUTIMIA. Aliança Europeia Contra a Depressão em Portugal. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/47128>
- Universidade de Évora (2023, março, 03). *Estudo apresenta dados inquietantes sobre a saúde mental dos Estudantes do Ensino Superior*. <https://www.uevora.pt/ue-media/noticias?item=37049>
- Wang, H., Yue, Z., & S, D. (2023). Challenges with using popular entertainment to address mental health: a content analysis of Netflix series 13 Reasons Why controversy in mainstream news coverage. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1214822>

Trajetórias profissionais e riscos futuros: o que sentem os jovens diplomados do ES em período pós-pandémico

Luis Sousa
IP Viseu–CI&DEI



Introdução

Questões como a relação entre formação/emprego, empregabilidade, precariedade laboral e adiamento da entrada da vida adulta surgem, progressivamente, como preocupações evidentes de alunos, diplomados, pais e instituições de ensino superior.

Estas questões têm desafiado, de forma significativa, universidades e politécnicos, que têm despertando para estas problemáticas, tentando adequar ofertas formativas, promovendo uma progressiva aproximação às necessidades e realidades do mundo laboral (Delaney, McGuinness, Pouliakas Redmond, 2020) e criando mecanismos de apoio à transição para o trabalho dos seus diplomados, nomeadamente com a instituição de colaborações diretas com entidades empregadoras e promoção de um ensino promotor de empreendedorismo e do autoemprego (Moreland, 2006).

Não esqueçamos que esta problemática não pode somente ser enquadrada em termos educativos e económicos. A integração no mercado de trabalho tem consequências sociológicas evidentes, sendo fundamental para os jovens na sua passagem na vida adulta, suportada na criação de condições para a estruturação do seu futuro pessoal e familiar (Sousa, 2021).

Contudo, vários dados comprovam diversas dificuldades nestes trajetos (Suleman, 2022), sendo que a autonomia financeira, residencial e a constituição de uma vida familiar própria têm-se arrastado temporalmente para os mais jovens, adiando projetos e expectativas de vida. Se juntarmos a estas circunstâncias o facto de termos vivido, no início da 2ª década do século XXI, uma pandemia global, verificamos que, os últimos anos, têm colocado novos desafios aos jovens diplomados.

Paralelamente, é inquestionável que fatores como as crises económicas influenciam diretamente o conjunto de dificuldades sentidas no processo de transição para o trabalho, com consequências diretas nos empregos e condições de trabalho (Kahn, 2010; Ortega; Martin, 2012; Pérez; Santos, 2020).

Metodologia

Esta análise suporta-se num questionário on-line aplicado a 195 diplomados de três instituições do ensino politécnico do centro do país, que terminaram os cursos há mais de um ano. Procurámos verificar de que forma as trajetórias profissionais afetaram as perceções sobre: formação, diplomas, futuro académico e laboral e riscos profissionais futuros. Em termos de variáveis utilizadas para enquadrar a situação profissional dos diplomados foram equacionadas: tipo e características do emprego exercido, contrato, jornada de trabalho e nível de remuneração. A amostra é aleatória por conveniência, não sendo, representativa do universo dos diplomados. A análise estatística foi realizada em SPSS.

Resultados

Em termos de caracterização pessoal e profissional dos diplomados, 71,3% dos inquiridos são mulheres, 48,2% entre 21–25 anos e 33,3% entre os 26–30 anos, 76,3% assume exercer um emprego, 12,8% encontram-se desempregados (sendo que 4,6% assume ainda procurar o 1º emprego regular) e 10,9% prosseguiu os seus estudos. Quanto às condições laborais, 82,4% exerce a tempo inteiro, 40,5% tem rendimentos entre 601–800 euros líquidos e 20,8% entre 400–600 euros líquidos. Estes dados evidenciam uma taxa de empregabilidade elevada, contudo as condições de trabalho revelam uma evidente precariedade de rendimentos e contratual.

Apesar disto, 70,8% dos diplomados que exercem uma profissão regular, assumem que as habilitações mínimas para o exercício do trabalho é a licenciatura, o que poderá justificar o facto de 29,2% assumirem estar muito satisfeitos e 43,3% satisfeitos com o trabalho exercido, isto apesar de 30,8% assumirem procurar ativamente emprego (os que detêm condições mais precárias). Estes contextos fundamentam a vontade/necessidade de continuar a estudar (52,8%), sobretudo ao nível do 2º ciclo (68,2%), sendo que 62,8% assumem que a motivação é a procura de melhores condições de trabalho (contratos; remuneração) e uma profissão mais próxima da formação académica.

Os diplomados não assumem descontentamento com o curso, mas sim com as instituições formadoras (cerca de 70% assume insatisfação/muita insatisfação), responsabilizando-as pela falta de apoio na transição para o trabalho. Quanto às expectativas futuras, são globalmente otimistas, 46% esperam que a oferta de emprego nas suas áreas de formação amplie a nível regional, nacional e internacional e a imagem simbólica dos diplomas é positiva, assumindo que aumenta a probabilidade em encontrar/mudar de emprego; estabilidade profissional; possibilidade em progredir na carreira; melhoria global de vida. As posições alteram, significativamente, relativamente aos riscos futuros: aumento do trabalho temporário, trabalho precário, competitividade no emprego, desemprego, desigualdades, emigração e diminuição dos salários/crescimento económico.

Discussão/considerações finais

Apesar da elevada empregabilidade, as condições de trabalho são, para muitos, precárias (baixos salários, contratos a termo, trabalho a tempo parcial), assumem baixas

expectativas em relação ao trabalho, que poderão explicar os elevados níveis de satisfação no trabalho, apesar da precariedade laboral. Revelam posturas críticas sobre o apoio das entidades na transição para o trabalho, evidenciando perspectivas elevadas sobre a importância dos diplomas no mercado de trabalho.

Esta postura dicotômica mantém-se quando, apesar de assumirem que os empregos exigem uma licenciatura, evidenciam uma ténue relação entre formação/emprego (nível do aproveitamento efetivo das qualificações académicas no exercício do trabalho) e perspectivas futuras negativas sobre mercado de trabalho no período pós-covid. A jovialidade dos inquiridos poderá, hipoteticamente, fundamentar algumas das perceções evidenciadas, falta de autonomia/consciência da realidade no processo de transição para o trabalho e responsabilização institucional das dificuldades sentidas.

Palavras-Chave: Trajetórias profissionais; diplomas; expectativas profissionais e formativas; riscos futuros

Referências Bibliográficas

- Delaney, J., McGuinness, S., Pouliakas, K., Redmond, P. (2020). Educational expansion and overeducation of young graduates: A comparative analysis of 30 European countries. *Oxford Review of Education*, 46:1, 10–29.
- Kahn, L. B. (2010). The long-term labor market consequences of graduating from college in a bad economy. *Labour Economics*, 17 (2), 303–316.
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and Higher Education: An Employability Perspective*. The Higher Education Academy.
- Ortega, A. S., Martín, P. M. (2012). La juventud española en tiempos de crisis. Paro, vidas precarias y acción colectiva. *Sociología del trabajo*, (75), 93–110.
- Pérez, J.; Santos, M. (2020). Empleo de los estudiantes universitarios y su inserción laboral, *Revista de Educación*. 390, 31–55.
- Sousa, L. N. (2021). Contextos de democratização do acesso ao ensino superior: uma abordagem sociológica sobre o Instituto Politécnico de Viseu, *Sociologia*. Vol. XLII, 43–60.
- Suleman, F., (2022). Empregabilidade dos graduados em Portugal: dados, debates e desafios. *CNE - Estado da Educação 2021*, 474–485.

As Emoções e a efetiva inclusão escolar

Claudia Maria Soaress Rossi

Pedagoga, Mestre em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais

cmsoares@gmail.com



No contexto escolar da educação básica no Brasil a educação socioemocional está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em forma de competências, habilidades, atitudes e valores que os discentes devem desenvolver ao longo de sua escolaridade, sendo essas atividades realizadas de modo transversal às disciplinas, na forma de metodologias e condutas do professor, ou em momentos específicos, planejados previamente para abordar algum tema socioemocional.

A discussão sobre a educação emocional nas escolas não é recente, Aristóteles já suscitava reflexões sobre o papel e a importância das emoções nos processos de ensinar e aprender na educação escolar. No decorrer das pesquisas Henri Wallon (1968) afirma que a emoção está integrada ao funcionamento da inteligência, da motricidade e do social e, por isso, fundamental para a própria sobrevivência da espécie humana. Mais atualmente, Daniel Goleman (2012) diz que a educação emocional abre caminhos para a construção da empatia, autoconhecimento, o autocontrole, que levam ao envolvimento, ao altruísmo, à piedade, o que modifica as relações sociais e os torna os muito mais justos sem emissão de juízos estereotipados, gerando a tolerância e a aceitação das diferenças.

É inegável a importância de um trabalho educacional aberto a discussões sobre as emoções como elementos importantes nos processos de ensino, aprendizagem, relações interpessoais e mais ainda nos processos de inclusão não só de pessoas com deficiências e necessidades educacionais específicas, mas tornando a entrada acessível a todos e a permanência com um caminhar mais prazeroso, evitando sofrimentos que se transformam em males físicos, mentais, emocionais e que geram violências, indisciplinas, frustrações e evasões.

Nos anos 2022 e 2023, os docentes de uma escola pública federal perceberam o quanto as emoções afetaram o rendimento acadêmico e os relacionamentos sociais em âmbito escolar, afetando inclusive reais processos inclusivos na instituição. A temática foi pauta de diversas discussões trazendo a necessidade de um trabalho efetivo que tratasse dessas questões.

Para a proposta inicial de um trabalho com educação emocional, foi imprescindível sondar o conhecimento do público envolvido sobre a influência das emoções em seus processos de vida e nas vivências em âmbito escolar. Foi o resultado desta investigação que norteará os planejamentos das estratégias da educação emocional nesta escola.

Metodologia

Foi feita a revisão bibliográfica e a seguir a coleta de dados, usada como parte do processo de apuração de informações para comprovar a problemática levantada: a necessidade da educação emocional na escola.

Foram feitas entrevistas a sete discentes do primeiro ano do Ensino Médio integrado e dois do Bacharelado em Engenharia Mecânica, sendo estes escolhidos aleatoriamente, cinco discentes também destes cursos e que têm o diagnóstico de Autismo, TDHA e Deficiência Intelectual e que são assistidos pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, cinco docentes que atuaram com estes discentes em 2022/23. As respostas de discentes e docentes foram bem parecidas, sendo usada a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas, usando Bardin (2011).

Resultados

As informações foram importantes para o conhecimento sobre como percebem as emoções, como as vivenciam em âmbito escolar tanto nos processos de aprendizagem como nos relacionamentos com professores, servidores e colegas e nos mostrou qual a real necessidade de projetos que envolvam a educação emocional.

Todos afirmaram que, embora saibam identificar as emoções básicas, muitas vezes as confundem com sentimentos, não sabendo bem como lidar com elas sem afetar outras áreas de sua vida.

Dos discentes as primeiras emoções foram de alegria, surpresa e felicidade, o sentimento de realização e gratidão, mas ao mesmo tempo emoções como medo e a insegurança. Com o decorrer do tempo surgiram o medo, o desespero, a frustração, a tristeza mediante aplicações de trabalhos avaliativos, provas, cobranças e os resultados. Sentiram também a empatia e acolhida por parte de muitos. As emoções citadas pelos docentes foram, em sua maioria as mesmas dos discentes. Quanto às emoções dos discentes, na visão dos docentes, a grande maioria não sabe identificar e nem lidar com as mesmas e muitas vezes enfrentam a frustração com raiva, com tristeza, com agressividade nas falas e até com desprezo na tentativa de ignorar.

Disseram que sempre foram acolhidos pelos Núcleo de Atendimento a Discentes que sempre estavam atentos às necessidades emocionais dos mesmos, bem como sempre sentiram o apoio da maioria dos professores quando se sentiam frágeis ou desequilibrados devido às emoções.

Alguns discentes disseram que sofreram bullying ou tiveram atritos entre colegas, que provocaram as emoções da raiva e até tristeza, mas que conseguiram resolver com os próprios colegas ou mediante a intervenção do NAE/NAPNEE e de professores, por isso estas emoções não influenciaram fortemente seus aprendizados ou relações. Afirmaram que emoções como o medo e insegurança causaram insônia, inquietação, estresse, extremo cansaço, mas que superaram com a ajuda da família e escola.

Sobre a oferta de um projeto de educação emocional, responderam ser de extrema

necessidade até para terem um lugar de fala, de escuta, de autoconhecimento, de desenvolvimento da empatia, compaixão e também a lidarem com o medo e frustração que é o que mais os afeta

Destaca-se que as respostas dos discentes com necessidades educacionais específicas atendidos pelo NAPNEE não se diferenciaram dos demais.

Discussão

As emoções foram as mesmas vivenciadas por discentes e docentes, bem como a falta de habilidade de distinção e lida com as mesmas.

Existiram intervenções que ajudam a lidar com as emoções, mas que as emoções mal trabalhadas afetaram a saúde física e mental, bem como os processos de ensino e aprendizagem e as relações interpessoais, consideraram de extrema importância a oferta de projetos de educação emocional na instituição.

Mediante estes resultados, será apresentado um projeto de Educação Emocional a ser desenvolvido pela coordenação do NAPNEE tendo como base o referencial teórico dos autores citados e outros estudiosos da temática, os relatos dos discentes e docentes e a formação da coordenadora.

Palavras-chave: Escola; emoções; inclusão; educação emocional.

Referências bibliográficas

Goleman, Daniel. Inteligência emocional. A teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Wallon, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975

Da Razão e da Emoção: a Dança no Autocuidado Profissional em Cuidados Paliativos

Deolinda Leão

Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

deoleon@hotmail.com

Carla Ribeirinho

Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Centro de Administração e Políticas Públicas

cristeirinho@iscsp.ulisboa.pt



A agitação do dia a dia, as tarefas profissionais e as responsabilidades pessoais, muitas vezes levam a descuidar o autocuidado.

O autocuidado profissional é um conceito comum a todos, mas com diferentes interpretações, existindo múltiplas definições (Riegel et al., 2021). É sobretudo entendido como um conceito da área da saúde, associado ao movimento da saúde positiva. É definido como um conjunto de ações que tem impacto na saúde e bem-estar individual, proporcionando uma boa saúde física, mental e emocional, atendendo às necessidades sociais, psicológicas e espirituais.

As danças circulares ou danças de roda estão difundidas por todo o mundo desde os tempos primitivos. É uma prática integrativa, tradicional e contemporânea, que consciencializa para uma visão sobre a pessoa, o mundo e a relação com o outro. A dança é o movimento natural do ser humano que cresce e evolui no tempo e relaciona-se no espaço com o mundo à sua volta (Wosien, 2000). Em círculo, de mãos dadas, é um trabalho com passos simples, cada pessoa no seu tempo. A dança não se foca na técnica, mas no movimento, no foco individual, no próprio corpo.

O movimento corporal tem um grande impacto na saúde, toca o ser humano. É na relação com o outro que a pessoa se conhece mais estando em movimento. O corpo transforma-se com o movimento havendo um impacto emocional e psicológico. Os benefícios das danças circulares, são reconhecidos: promovem a alegria, o bem-estar, a atenção, a memória, a conexão com o outro, a empatia, harmoniza o emocional, trabalha a concentração, reduz o stress e sintomas depressivos, organiza ideias (Freire, 2023). As danças circulares criam espaços significativos para o desenvolvimento de estados emocionais positivos, proporcionando uma harmonia entre corpo, mente e espírito.

O investimento no autocuidado é essencial para alcançar uma harmonia saudável entre a vida pessoal e profissional dos profissionais de saúde que intervêm na área dos

cuidados paliativos. O bem-estar integral (desenvolvimento pessoal, social e profissional) é fundamental para prevenir situações de *burnout*, stress e fadiga por compaixão. A interpretação de um sentimento implica compreender as emoções que lhe são implícitas e na arte em geral o mesmo é visível. Compreender a si mesmo é estar atento a si e aos outros, implicando explorar diferentes caminhos, com pensamentos, emoções e sentimentos muitas vezes manifestados pela expressão corporal. Foi este o mote para o desenvolvimento de um momento formativo através das danças circulares como estratégia para a promoção da saúde física e emocional.

O projeto da Comunidade de Prática em Cuidados Paliativos promovido pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, foi o ponto de partida para a realização do workshop “Da Razão e da Emoção: Autocuidado Profissional”, desenvolvido nas 2.ªs Jornadas “Para uma Humanização em Cuidados Paliativos – Da Ciência e do Amor no Cuidar: Estórias, Identidades e Territórios em Cuidados Paliativos”.

Foram objetivos deste workshop estimular reflexões e partilhas sobre autoconhecimento e autocuidado; promover a aprendizagem na diferenciação entre pensar, sentir e agir; clarificar o propósito das emoções e sua manifestação corporal e acolher a vulnerabilidade. O trabalho foi orientado para que cada profissional participasse na atividade, integrando uma visão sobre si e de interpretação sobre o outro.

Participaram 19 pessoas, entre os 21 e os 70 anos, 18 do sexo feminino e 1 masculino, maioritariamente profissionais da área da saúde e das ciências sociais que trabalham em cuidados paliativos e alunos destas áreas.

As expectativas sobre esta formação foram solicitadas previamente. As respostas foram sobretudo sobre aquisição de novas competências, partilha de experiências, de tomada de consciência, de adquirir estratégias de *coping*, de obter ferramentas para a gestão de emoções em contexto profissional e de prevenção do *burnout*.

De forma a ajudar na procura e interpretações das emoções foi entregue a cada participante um *Emocionário* para ser usado no exercício de prática de autocuidado, a “Caixa de Necessidades”. O grupo em círculo, escreveu sobre as suas necessidades reais no momento e o que sentia como prioridade cuidar. Posteriormente, aleatoriamente, cada um lendo em voz alta acolheu as emoções que estava a sentir, com a ajuda do *Emocionário*, interpretando a necessidade e procurando uma estratégia. O objetivo foi acolher o espaço uns dos outros, sem impedir o fluxo natural das emoções.

No segundo exercício, “Quando o corpo se expressa mais do que as palavras”, recorreu-se às danças circulares. Inicialmente apenas foram explicados os passos que se pretendia que o grupo realizasse e as músicas que iriam acompanhar. Foi explicado que, tratando-se de uma formação dirigida a pessoas sem qualquer contacto prévio com a dança, o objetivo não eram as aprendizagens técnicas, mas sim a autoexpressão que passaria por uma linguagem pessoal única.

Num terceiro exercício, na continuidade do exercício da prática de autocuidado, foi realizado um exercício de compromisso. “O que vou fazer para nutrir as minhas neces-

sidades?”, foi a questão de partida que foi respondida, verbalizada e afixada perante todo o grupo.

Nas conclusões finais, cada participante partilhou as suas reflexões sobre cada dinâmica. No primeiro exercício, verificaram que interpretar as suas próprias emoções e as necessidades do outro é uma tarefa difícil, refletindo-se sobre a importância do diálogo e da partilha como uma tarefa importante de autocuidado.

As danças circulares proporcionaram surpresa a cada participante, que demonstrou desconhecimento e algum desconforto, sobretudo no início da atividade. As principais reflexões, manifestadas pela maioria, foram sentir incómodo pela expressão corporal em grupo e a manifestação de sentimentos desafiantes. Com o decorrer da atividade mencionaram que sentiram necessidade de se focarem em si para não prejudicar o outro, verificaram que a postura corporal foi alterando, estando mais aberta e desconstruída no final. As mãos dadas permitiram o toque, que trouxe união, alegria e bem-estar. As danças circulares foram reveladoras para o grupo enquanto prática de expressão de sentimentos, de autocuidado e de heterocuidado.

As danças circulares revelaram-se uma ferramenta de intervenção educativa e social com potencial, contribuindo para uma maior humanização do autocuidado individual e coletivo, resgatando valores humanos fundamentais através da expressão corporal e emocional e do autoconhecimento.

Palavras-chave: Dança; Emoções; Intervenção; Autocuidado; Cuidados Paliativos.

Bibliografia

- FREIRE, I. M., & Minayo, M. C. D. S. (2023). A dança circular como estratégia de cuidado em saúde: revisão narrativa da literatura. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 33, e33059.
- RIEGEL, B., Dunbar, S. B., Fitzsimons, D., Freedland, K. E., Lee, C. S., Middleton, S., ... Jaarsma, T. (2021). Self-care research: Where are we now? Where are we going? *International Journal of Nursing Studies*, 116, 103402. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.103402>.
- WOSIEN, B. (2000). *Dança - um caminho para a totalidade*. Editora TRIOM.

A Educação em Portugal à luz dos debates parlamentares (1911–1940)

Dina Alves

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

dina.alves@ipleiria.pt



A educação tem sido assinalada das finalidades específicas como o objetivo de viabilizar um projeto de sociedade conforme à ideologia que o elabora. No século XX, em Portugal, a I República (1910–1926) e o Estado Novo (1933–1974) constituem dois períodos em que a educação, quer a concretizada nos respetivos sistemas educativos, quer a não formal, mais vinculada se encontra a um projeto de sociedade e, consequentemente, fortemente interpenetrada da ideologia política e suas finalidades. Deles irá emergir com uma força sem precedentes uma nova conceção do homem português, do seu papel, da sua moral e das suas virtudes. A educação será o instrumento da realização desse ideário, desse projeto.

O presente texto tem como objetivo alargar o conhecimento sobre a educação em Portugal em dois períodos marcantes da sua História no século XX, nomeadamente na I República e no Estado Novo, à luz da forma como esta era olhada e discutida pelas elites governativas nos debates parlamentares dos anos iniciais dos dois regimes (1910–1915 para o primeiro e 1933–38 para o segundo). Procuraremos perscrutar os temas da esfera educativa que foram objeto de debate no hemiciclo e quais os posicionamentos e propostas daí resultantes.

O nosso corpus documental é constituído pelos *Diários das sessões do Congresso da República*, *Diários das sessões da Câmara dos Deputados da República* e *Diários das sessões do Senado da República* para o período compreendido entre 1911 e 1915; *Diários das sessões da Assembleia Nacional Constituinte* de 1911 e pelos *Diários das Sessões da Assembleia Nacional* entre 1935 e 1938.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, os discursos republicanos difundidos em vários meios destacavam, entre outros, a “educação como factor principal do progresso das sociedades” (Pintassilgo, 2012, p. 105) e “fundamental para o desenvolvimento do país” (Pinto, 2014, p. 43), percebendo a república como um momento de regeneração social, “de construção de uma nova era” (Pintassilgo, 2012, p. 106), que a retirasse da decadência em que a monarquia a havia colocado. Assim, era à educação que estava atribuída a missão de construir o «homem novo» republicano, um cidadão responsável, consciente e participativo, capaz de garantir quer o progresso da sociedade, quer a continuidade do novo regime (Araújo, 1997), associando-a, também, à democracia, considerando “que uma sem a outra não po-

deria ser exercida completamente” (Magalhães, 2010, p. 202). Com a implantação da I República, as questões relacionadas com a educação e, conseqüentemente, com o ensino, ganham novo fulgor na agenda e no debate político, pois, como constante no Preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911, “O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros”.

O Estado Novo visava também uma profunda reforma estrutural, por meio de uma nova ordem constitucional e política e de “uma nova ordem social, impondo comportamentos e formas de estar ajustadas à nova ideologia” (Pinto, 2014, p. 44), concretizando, desta forma, o seu próprio projeto de sociedade, assente numa educação nacionalista dentro e fora da escola, enquanto procurava deslegitimar a obra educativa da I República. O principal objetivo da escola salazarista não era o de ensinar/instruir, mas o de educar em conformidade com os interesses ideológicos do regime, assentando numa contraposição “entre a ‘instrução’ e a ‘educação’, aquela como treino do intelecto, e esta como formação do carácter, valorizando-se, assim, a função educativa da escola em detrimento da sua finalidade instrutiva” (Martins, 2009, p. 166). A função da escola não passava por alimentar o intelecto com conhecimentos úteis para a sua vida profissional e, menos ainda, em propiciar ferramentas que pudessem colocar em causa a nova ordem. A escola constituía-se como instrumento de doutrinação, de inculcação dos valores e da moral do regime, com o objetivo último de criar o “«homem novo» do salazarismo” (Rosas, 2001, p. 1031).

Atendendo aos períodos em estudo, e numa primeira análise, compreende-se a maior profundidade e liberdade nos debates da I República em relação aos do Estado Novo. Neste último, o facto de ser um regime de partido único implicava que os deputados eleitos pertencessem a esse partido, pelo que nos debates analisados, o confronto de posições divergentes era praticamente inexistente, limitando-se, essencialmente, à validação da ideologia e das propostas do governo, legitimando-o. Em intervenções de cariz maniqueísta, critica-se a I República (os “maus”) e os malefícios que esta, com a sua educação libertária, trouxera aos portugueses (e a Portugal), deturpando os sólidos valores e a moral que o regime de Salazar (os “bons”) defendia e iria restaurar. Por sua vez, os debates parlamentares na I República eram alimentados pelo multipartidarismo e por diferentes visões sobre a educação e o seu papel na formação do cidadão, das mais conservadoras às mais progressistas, em discursos inflamados e ricos em figuras de estilo.

Palavras-chave: educação; debates parlamentares;
I República; Estado Novo.

Fontes

Diários das sessões do Congresso da República, 1911–1915.

Diários das sessões da Câmara dos Deputados da República, 1911–1915.

Diários das sessões do Senado da República, 1911–1915.

Diários das sessões da Assembleia Nacional Constituinte de 1911.

Diários das Sessões da Assembleia Nacional, 1935–1938.

In <https://debates.parlamento.pt/>

Bibliografia

Araújo, A. F. (1997). O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros. *Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Universidade do Minho.

Magalhães, M. (2010). Ensino Comercial na I República à luz dos Debates Parlamentares. *HISTÓRIA*, III Série, vol. 11, 201–217. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9013.pdf>

Martins, E. C. (2009). A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930–1974). *Série-Estudos*, n. 27, 151–176. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i27.198>

Pintassilgo, J. (2012). Experiências republicanas e intervenções educativas (o exemplo da I República Portuguesa, 1910–1926). In Claudia Alves, & Ana Chrystina Mignot (org.), *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas* (pp. 105–122). Quartet.

Pinto, O. M. (2014). *Educação e Ideologia. Portugal, pátria de heróis: a figura histórica em contexto educativo (1926–1974)*. [Tese de Doutoramento, FCSH-UNL]. <https://run.unl.pt/>

Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, 35(157), 1031–1054.

A Checkers Game as a Collaborative Platform to Learn About Portuguese Women Who Have Made History in Different Domains

Sílvia Pinto

ESECS – Politécnico de Leiria

LIDA – Politécnico de Leiria

silvia.pinto@ipleiria.pt

Nelson Zagalo

University of Aveiro and Scientific Coordinator of DigiMedia

– Digital Media and Interaction Research Centre

nzagalo@ua.pt



Art and its impact on emotional and behavioral development can manifest in various ways, with interventions spanning across a wide range of areas. Emotional development is lived and experienced, but it is also perceived, understood, and worked throughout life (Durlak, 2015; Fancourt & Finn, 2019; Sroufe, 1997). Art as well as being a subjective process, where the subject lives their experiences in the first person, it can also be a shared and even constitute a collaborative trajectory, accepting that human activities can also take place on a multifaceted role. The project that we presented here is an example of an interactive art installation that combines elements of the visual arts with elements of digital art and digital culture (Paul, 2023). Thus, from the first territory we have the visualization of the drawing and in the digital component we have the dimensions of interaction and projection. This is an exploratory project that aims to enrich personal and collective experiences in terms of learning about the lives of four women who have left their mark in different disciplinary areas, in Portuguese and international contexts. This interactive installation – a game of checkers – is based on visual storytelling and its development combines elements of the visual arts, particularly in terms of the preparation of the installation, with the possibilities obtained using technology, which is used to acquire images and to signal the output of the desired image. In this sense, the interactive installation can foster emotions in the participants, stimulating them through music, images, or the game itself, which reveals the drawings of the characters, namely Ana de Castro Osório, Guilhermina Suggia, Maria de Lourdes Pintasilgo and Amália Rodrigues. In this way, a personalized experience is created that can help participants explore the creative universe and engage with a sense of discovery, through the dimensions of gamification. The installation is based on gender issues, but also human rights, and aims to highlight the career of a group of women who have stood out in Portuguese society in

different areas of knowledge (Pinto, 2010). In this environment, players explore images that refer to the lives of the characters. The installation element involves game dynamics and constitutes a collaborative space for exploration and learning. The adopted methodology consisted of carrying out four game sessions, followed by the completion of an interaction assessment questionnaire. We tried to get the subjects to play the game to later identify its constituent elements. The profile of the subjects sought to encompass individuals from different universes, in terms of involvement with gaming activities and interaction with the facilities. The methodology adopted for the collection and data analysis from the evaluation of the interaction installation was the observation of the interaction of the subjects participating in the game session and questionnaires. The aim of each game session, followed by a questionnaire to evaluate interaction in the Checkers setup, was to understand whether the game remains stuck to the traditional game dimension or whether it encompasses another dimension. The objectives of the questionnaire were: to collect data based on the subjects' interaction during the game session; identify the elements with immediate comprehension; to identify the type of motivation for playing the game. The questionnaire ultimately made it possible to analyze and quantify motivation. The methodology adopted consisted of four game sessions, followed by an interaction evaluation questionnaire. The aim was for the participants to play the game and then identify its constituent elements. The profile of the subjects requested to include individuals from different backgrounds in terms of their involvement with gaming activities and interaction with the facilities. The test was carried out in the EngageLab laboratory, at the interface of the Checkers installation. Support materials were produced for this test, namely, a script introducing the test game session, an observation grid, a questionnaire to characterize the subjects and a questionnaire to evaluate the interaction. Regarding the experience in the game universe, it was found that the subjects' motivation is linked to the competition component of the game. As their main motivation, the participants indicated that, in addition to the game platform's apparatus, they were motivated to play by the sound component of the installation. The sound proved to be in keeping with the game's setting. In response to the artistic proposal put forward in this research project, it was found that the subjects adhered to the installation as an artistic product and, in formal terms, gave a positive assessment of the installation. Regarding the game essence despite recognizing new elements in the game, the subjects felt motivated mainly by the possibility of being able to beat their opponent. The interaction factor aroused in the participants the desire to uncover the effects associated with each of their actions and the possibility of being able to identify the characters. If, on the one hand, it can be concluded that the characteristics of the traditional game of checkers conditioned the conduct of the game in order to arouse the pleasure of the contest, on the other hand, it can be concluded that the possibility of creating scenarios that unveil themselves at every moment of the game opens up the possibility of exploration in the field of digital art creation.

Palavras-chave: Digital art; art intallation;
learning; interactive.

Referências bibliográficas

- Stroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Paul, C. (2023). *Digital art*. Thames & Hudson.
- Pinto, S. R. B. (2010). *Jogo de damas, uma recriação fundamentada no storytelling interativo*. (Master dissertation).

Diálogos e cruzamentos intertextuais nas artes – Caminhos de intermediação para a leitura literária

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

balaus@ipc.pt



Por entre os veios didáticos que conduzem à motivação para a leitura do texto literário em contexto escolar, as estratégias de intertextualidade devem assumir um papel proeminente e ágil nas práticas e hábitos neste âmbito. Este dispositivo permite inúmeros diálogos e cruzamentos na circunferência das artes em geral, e da literatura em particular. De facto, há intermináveis pontes entre os textos, o cinema, a música, mas ainda a publicidade, a animação ou as artes visuais.

Em Portugal, os textos curriculares facultam-nos algumas diretrizes explícitas sobre os benefícios deste conceito e das várias propriedades pedagógicas para estimular os alunos para a leitura do texto literário. Não obstante, e por várias razões, a leitura intertextual não assume o devido destaque no plano das práticas em sala de aula.

Após uma sucinta contextualização teórica do conceito de *intertextualidade*, é nossa intenção expor as principais razões didáticas pelas quais este conceito se deve erigir como recurso privilegiado nas aulas de língua, de forma criativa e diferenciada e, para tal, lançaremos mão de alguns exemplos simples ao alcance dos alunos do Básico. Através deles será visível a interlocução de influências entre manifestações de artes distintas.

O objetivo maior destas observações será, pois, o de compilar as principais causas que justificam essa oportunidade de convocar o ensino da literatura, o prazer de ler, o conhecimento de (outros) textos e de outras artes e a promoção da educação literária na escola.

O uso da intertextualidade é essencial para aproximar e aprofundar o ensino da leitura e da literatura a outras formas de arte.

Em primeiro lugar, a intertextualidade permite uma compreensão mais profunda das obras literárias, ajudando a identificar influências, referências e subordinações com outras formas de arte, como a pintura, música, cinema, etc. Estas pontes enriquecem a interpretação dos textos e ampliam a sua relevância cultural.

Em segundo, possibilita um sólido e diverso enquadramento histórico e cultural. Ao reconhecer referências intertextuais, podemos contextualizar uma obra no seu ambiente histórico e cultural mais amplo.

Em terceiro, este dispositivo possibilita um diálogo entre disciplinas artísticas, uma vez que facilita um fluxo interdisciplinar entre diferentes formas de arte. Isso abre pontes entre campos aparentemente distintos, como a literatura, as artes visuais, mas também o teatro ou o cinema, valorizando a compreensão e a apreciação de todas as formas de expressão artística.

Em quarto lugar, é inegável que a compreensão da intertextualidade tem um efeito catalisador nos planos didáticos da criatividade e da inspiração. Ao estudar como um texto se relaciona com outras expressões artísticas, os alunos compreendem como distintos autores encontraram novas maneiras de abordar temas, técnicas e estilos.

Por último, e sem esgotar os motivos, podemos afirmar que a intertextualidade proporciona o contacto e a exploração de temas universais. Tópicos tão comuns, como o amor, a morte, a identidade, a justiça, e todos os sentimentos da paleta humana desvelam as formas tão distintas como as artes pintam as experiências humanas.

Palavras-chave: Literatura e outras artes, intertextualidades, educação literária, didática da leitura, ensino básico.

Bibliografia

- Aguiar e Silva, V.M. de (1986). *Teoria da Literatura*. Almedina.
- Angenot, Marc (1983). L'intertextualité, interdiscoursivité, discours social. *Texte. Revue de critique littéraire*, 2, pp.101–112.
- Bakhtine, Mikhaïl (1970). *La Poétique de Dostoievski*. Seuil.
- Bakhtine, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- Bakhtine, Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Baron, Scarlett (2020). *The Birth of Intertextuality. The Riddle of Creativity*. Routledge.
- Barone, D. (2011). *Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers*. Guilford Press.
- Ciecierski, Lisa (2014). *Experiencing intertextuality through authentic literature and meaningful writing in the middle school content area classroom*. A dissertation submitted to the Kent State University College. Kent State University College.
- Jenny, Laurent (1979). A estratégia da forma. In *Intertextualidades*. Livraria Almedina.
- Kristeva, Julia (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, avril. Minuit.
- Kristeva, Julia (1968). Problèmes de la structuration du texte. In *Théorie d'ensemble*. Seuil.
- Kristeva, Julia (1969). *Sêmeiōtikē: recherches pour une sémanalyse*. Éditions du Seuil.

- Kristeva, Julia (1974). *La Révolution du langage Poétique. L'avant-garde à la fin du XIX^e siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Seuil.
- Kristeva, Julia (1978). A palavra, o Diálogo e o Romance. In *Semiótica do romance*. Arcádia.
- Kristeva, Julia (1979). *Le Texte Du Roman: Approche Sémiologique d'Une Structure Discursive Transformationnelle*. De Gruyter Mouton.
- Lemke, J. L. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3–4), pp.257–267.
- Limat-Letellier, Nathalie, Miguet-Ollagnier, Marie (Dir.). (1998). *L'intertextualité*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Oliveira, Sandra Maria de (2014). Uma abordagem Intertextual: estratégias para a Leitura Literária de contos de fadas. In *Os Desafios da escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Secretaria da Educação.
- Riffaterre, M. (1979a). La Syllepse intratextuelle. *Poétique*, 40, pp. 496–501. Seuil.
- Riffaterre, M. (1979b). Sémiotique intertextuelle: l'interprétant. *Revue D'Esthétique*, 1–2, pp. 128–150.
- Samoyault, Tiphaine (2001). *L'Intertextualité. Mémoire de la littérature*. Nathan.
- Worton, M. & Still., J. (1991). *Intertextuality: theories and practices*. Manchester University Press.

Staging critical media literacy at the forefront of Communication and Media courses

Bushra Rahman

School of Education and Social Sciences, Polytechnic of Leiria, Portugal

bushra.e.rahman@ipleiria.pt



Introduction

The digital age we currently live in has created countless forms of media platforms, contributing to a diversity in content available to be consumed. This variety in forms of media access not only leads to an inundation of information and opinions, but also affects perception-building on relevant social issues. The surge of rapid information has an especially profound effect on the youth population, who engage with a wide variety of media platforms daily (Pereira et al., 2020). Additionally, constant exposure to various forms of media has been shown to directly impact the emotional well-being of young people. Communication and Media courses now must consider the impact of the media on the lives of this demographic. Students enrolled in these classes are confronted with the task of thinking critically about the role of social media to effectively consume and produce media content responsibly in their future careers. Given the ever-changing nature of modern technology to receive and communicate information, to be “literate” in today’s interconnected world involves skills beyond simply reading and writing in the traditional sense. Being literate in a media age requires critical thinking skills that compels us to ask questions or raise concern. Practically speaking, media literacy can be seen as a modernized approach to literacy, making responsible consumption of media and information a necessary skill to be taught in Communication and Media classes today. Due to shifting contexts in the digital age, *what* we read and *how* we read are remarkably different.

Methodology

Although media plays a major role in informing people about happenings all around the world, it is also important to consider how media shapes and builds public opinion. The constant exposure of people to content media can shape our perception of the world (McLeod et al., 2017). The media gives importance to a particular topic to shape public opinion and people who consume significant amounts of media information are more likely to interpret their reality based on what is presented. Mass media has changed over time from the conventional medium of reporting news to digital news and mobile journalism. Now, beyond dictating what they should buy or what trends they should participate in, people can get influenced to an extent that the things presented on me-

dia can influence their attitude and behavior. In other words, the media holds the power to frame narratives. Media coverage can also have a ripple effect, influencing not just public perception but also policy-making and international funding. The influence of media on public perception today cannot be overstated. This creates another vital reason that Communication and Media students should be well-versed in media strategies and prepared to engage with the media confidently and competently. By understanding and leveraging this channel via critical thinking lessons in exercises in class, students will be better equipped to operate ethically and transparently, prioritizing honesty and reliable communication in their professional spheres.

Results

Teaching media literacy in the classroom can help combat the rampant misinformation epidemic and empower students. This skillset allows students to ask questions, make sound judgments rooted in evidence, and promote values steeped in objectivity instead of bias (Boyd & Dobrow, 2011). The cross-curricular skills inherent in media literacy prepares a population who is informed, engaged, and responsible in their media use, both as consumers and producers. Additionally, the mass media plays a key role in enhancing globalization, facilitating cross-cultural exchange and multiple flows of information between countries, further emphasizing the importance of critical consumption of media to prepare capable global citizens.

Lastly, another reason that delving into the impact of media platforms is especially critical for today's students is because this demographic is directly affected by this medium in terms of their well-being. Around 95% of young people between the ages of 13–17 use at least one social media platform. More than one-third of those report using social media nearly constantly (Atske, 2023). There are many potential benefits of social media use in youths, such as the potential to cultivate positive connections and communities with others who share abilities, identities, and interests. However, recent studies have also found that young people between the ages of 12 and 15 who spend more than three hours a day using social media are twice as likely to experience issues with their mental health, including symptoms of anxiety and depression. It may also lead to other internal issues, such as poor body image and low self-esteem (Riehm et al., 2019). Therefore, as media platforms have become an inescapable reality of our world and even have the power to impact the well-being especially of youth populations, it is critical that Communication and Media courses equip young students with the tools to engage responsibly with this influential medium.

Discussion

This paper is based on my own personal experiences as an American visiting professor teaching Communication and Media courses in a Portuguese higher education context. Within the context of this personal experience for cross-cultural immersion, I realized that there is no greater tool facilitating this type of interconnectedness than current media platforms. This led me to design a semester course to build on media literacy and critical thinking skills which would culminate into a final project where students consider public discourse surrounding a relevant social topic (fitness, nutrition,

substance abuse, pollution, etc.), by analyzing different forms of media and reflecting on any personal connections they may have to the topic. It is my hope that the insights collected throughout this course through questionnaires, surveys, and student reflections will not only inform fellow practitioners about the evolution of critical media literacy among higher education students, but also shed light on the potential transformative effects that this practice can have on young learners' engagement with media. By placing emphasis on developing these skills in higher education contexts, students will have the tools to engage with media responsibly within their professional spheres, rather than allowing this next generation to become passive and negligent media consumers.

Keywords: media; youth; media literacy; globalization; critical thinking.

References

- Boyd, M., & Dobrow, J. (2011). Media literacy and positive youth development. In *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 251-271). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00010-5>
- McLeod, D. M., Wise, D. A., & Perryman, M. (2017). Thinking about the media: A review of theory and research on media perceptions, media effects perceptions, and their consequences. *Review of Communication Research*, 5, 35-83. <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.2017.05.01.013>
- Pereira, S., Ponte, C., & Elias, N. (2020, June 29). *Children, youth and media: current perspectives*. <https://journals.openedition.org/cs/2132>
- Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A., Green, K. M., Pacek, L. R., La Flair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry (Chicago, Ill. Print)*, 76(12), 1266. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325>
- Atske, S. (2023, December 11). *Teens, Social Media and Technology 2022* | Pew Research Center. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>

Uma nova imagem: em torno de uma identidade visual participada para a OASIS

Leonel Brites

ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra, Núcleo de Investigação Tipográfica – ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura

leonel.brites@ipleiria.pt



Introdução

A OASIS Leiria – Organização de Apoio e Solidariedade para a Integração Social (IPSS) é uma instituição de referência na cidade de Leiria (Portugal) com mais de 30 anos de existência, assumindo-se como um importante contexto de educação informal dedicado à promoção da integração social e profissional das pessoas com deficiência. Tendo em vista a atualização da sua comunicação, a instituição assumiu, em 2023, uma identidade visual renovada. Desenvolvido em regime *pro bono*, o projeto procurou responder às necessidades da instituição, procurando criar uma identidade visual mais dinâmica, aberta e participada, capaz de resolver não só as questões mais superficiais da comunicação da instituição (como a sua presença gráfica em diferentes suportes de comunicação impressos e digitais), mas também a promoção de um novo espírito de vivência em comunidade, estabelecendo diálogos cooperativos a partir destes recursos.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo a apresentação do processo da construção da identidade visual para a OASIS, numa metodologia de reflexão sobre a ação (Schön 1984). Uma conceção fundamental para o desenvolvimento deste projeto de identidade visual consiste na adoção de uma metodologia de design participativo, focada na colaboração e na cocriação (Interaction Design Foundation, 2023). Nos processos desenvolvidos através desta abordagem, diferentes elementos que integram uma organização – neste caso concreto utentes, funcionários ou responsáveis da OASIS – são envolvidos em diferentes momentos do desenvolvimento do processo de identidade, procurando assegurar que o resultado satisfaz as necessidades dos diferentes elementos (Rosenzweig, 2015). Sendo, por natureza, um processo democrático, que visa a construção de um ambiente colaborativo e de partilha de interesses comuns (Harrington, Koon & Rogers, 2020). Um projeto de identidade visual com estas características poderá beneficiar da integração das perspetivas e experiências das diferentes partes interessadas, resultando em soluções mais eficazes, inovadoras e socialmente relevantes.

Estando ainda numa primeira etapa de desenvolvimento, a identidade visual da OASIS Leiria procura materializar-se através destes pilares, assumindo uma perspetiva que privilegie a colaboração e inclusão, permitindo a partilha de ideias e a participação de diferentes elementos, visando a resposta às necessidades e interesses dos envolvidos.

Para instituições desta natureza, eventualmente marcadas por dificuldades na gestão das equipas e dos recursos disponíveis (Shea, 2012), o desenvolvimento de processos de identidade visual poderá catapultar a presença comunicacional da instituição, em condições equiparáveis às necessidades de uma instituição com forte presença comercial. Diferentes soluções de design de comunicação poderão, desse modo, contribuir de um modo crucial na comunicação de serviços ou iniciativas desenvolvidas pela instituição de solidariedade social, servindo não só como testemunho das atividades ali desenvolvidas, numa comunicação dirigida à comunidade exterior, como pode atuar como eixo integrador das dinâmicas estabelecidas no seio da instituição, permitindo que o complexo se torne simples (Mollerup, 2015).

Os projetos de design de comunicação assentes na visão do design para o *mundo real* (Papanek, 1971), poderão ter como propósito a construção de uma identidade visual/branding para a Instituição, produzindo soluções visuais capazes de conceber uma identidade visual distinta, memorável e duradoura. Para a consolidação e definição dessa identidade visual, diferentes suportes de design de comunicação, nomeadamente suportes de comunicação impressos (como folhetos, cartazes, boletins informativos) ou digitais (como a sua presença online em websites, redes sociais, newsletters ou outros suportes) social e boletins informativos, para informar e engajar doadores, voluntários e beneficiários dos serviços da IPSS. Para além destas preocupações, a identidade visual da instituição poderá também materializar-se na conceção e design de espaços ou instalações, com vista a garantir que o espaço seja acolhedor, acessível e funcional, não só para os utentes, como para os restantes elementos que compõem a comunidade. Finalmente, a aplicação de estratégias de design de comunicação poderá ser focada no desenvolvimento de campanhas destinadas à captação de recursos (como merchandising ou outros produtos), com capacidade para contribuir para colmatar eventuais necessidades financeiras.

Neste artigo propomo-nos avançar com a reflexão em torno do desenvolvimento deste projeto de identidade visual, dando conta não só das suas etapas de construção, mas também das possibilidades de intervenção do design de comunicação nestes contextos organizacionais, onde o envolvimento comunitário é preponderante (Shea, 2012). Através destas observações sobre o processo (Ramalho & Rebelo, 2010; Schön, 1984), procuramos, de igual modo, contribuir para a perceção do projeto em design de comunicação como parte fundamental da construção de um espírito de comunidade, integração, participação e inovação social. Assim, procuramos dar continuidade à dimensão relacional da sua prática (Kyes et al, 2012; Bártolo, 2011; Blauvelt, 2008; Davies & Parrinder, 2006), marcada por linhas de entendimento diversas sobre o papel do designer e sobre a responsabilidade sobre a sua atuação como profissional (Lupton, 2012; Velden, 2012; Kyes et al, 2012), evidenciando a importância de aprofundar o pensamento contemporâneo em torno do pensamento teórico e prático do design de comunicação, e do seu contributo para as transformações sociais em curso.

Palavras-chave: Design de Comunicação, Design Social,
Design colaborativo, Identidade Visual.

Referências bibliográficas

- Bártolo, J. (2011). *Teoria: modo de usar*. In Reactor. Disponível em <http://reactor-reactor.blogspot.pt/2011/02/teoria-modo-de-usar-trabalhar-do-lado.html>. (Acedido a 29 fevereiro 2024).
- Blauvelt, A. (2008). *Towards Relational Design*. Design Observer. Disponível em <http://designobserver.com/feature/towards-relational-design/7557>. (Acedido a 29 fevereiro 2024).
- Davies, C., & Parrinder, M. (2006). Part of the process. *Eye* 59, 18 – 25.
- Harrington, C., Koon, L. & Rogers, W. (2020). Design of health information and communication technologies for older adults. In A. Sethumadhavan & F. Sasangohar (2020). *Design for Health*. Pp.341–363. Academic Press.
- Interaction Design Foundation – IxDF. (2023, March 17). What is Participatory Design?. Interaction Design Foundation – IxDF. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/participatory-design>
- Kyes, Z., Altay, C., Arsène-Henry, C., Basar, S., Birkett, R., & Blauvelt, A. et al. (2012). *Zak Kyes Working With*. Berlim: Sternberg Press.
- Lupton, E. (2012). Reading and Writing. In E. Lupton, & A. Blauvelt (Eds.), *Graphic Design: Now In Production*. (pp. 58–75). Minneapolis: Walker Art Center.
- Mollerup, P. (2015) *Simplicity: A Matter of Design*. Laurence King. Londres, UK.
- Papanek, Victor (1971). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*, Nova Iorque: Pantheon Books.
- Ramalho, L. & Rebelo, A. (2010). *Process is the Project – O Processo é o Projecto*. AGI, Porto .
- Rosenzweig, E. (2015). UX Thinking. In Rosenzweig, 2015 (Ed.). *Successful User Experience: Strategies and Roadmaps*, Pp. 41–67. Morgan Kaufmann. Massachusetts, USA.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Shea, D. (2012) *Designing for social change: strategies for community-based graphic design*. PAPress, NY.
- Velden, D. (2012). Research and Destroy: Graphic Design as Investigation. In Blauvelt, A. e Lupton, E. (Eds.), *Graphic Design: Now in Production*. (pp. 17–18). Minneapolis: Walker Art Center. (Originalmente publicado em 2006).

A morte de Diego Maradona em textos multimodais e a construção semiótica do mito

Marco Gomes

Politécnico de Leiria, Ceis20, CI&DEI

marco.gomes@ipleiria.pt



É um lugar-comum afirmar que o futebol constitui um fenómeno com impacto relevante nas sociedades hodiernas e objeto de estudo do ponto de vista social, político, cultural e económico. Não poucas análises consideram o futebol uma temática social e politicamente inferior, incapaz de fornecer elementos explicativos racionais sobre esses dois campos e, enquanto manifestação de massas, uma espécie de alienação e “ópio do povo” (Brohm & Perelman, 2006). Outros, como Boniface (2010), não escondem os laços afetivos que os ligam a esse desporto e, socorrendo-se da sensibilidade que daí decorre, procuram compreender as tensões que medeiam a razão e a paixão no contexto da análise das relações do futebol com a sociedade – reconhecimento diplomático sobre o papel do futebol nas sociedades, ação na formação de nacionalidades (Leste europeu), identidade nacional, instrumento de legitimação de impulsos autoritários e comerciais, espaço, simultaneamente, de violência e manifestações racistas e de harmonia e paz entre os povos.

As afirmações identitárias por via do futebol evoluem no âmbito de determinados contextos históricos e práticas sociais, constroem-se dentro do discurso na perspetiva foucaultiana de que esse edifício é dotado de corpulência e consistência próprias, no fundo de uma realidade material, sintática e semântica alimentada por diversas instâncias de enunciação (Foucault, 1971; 1972). As identidades remetem, portanto, para os lugares que o indivíduo é convocado a adotar e funcionam, como refere Hall (2003, p. 20), enquanto elementos de adesão provisória às posições subjetivas produzidas pelas práticas discursivas, no fundo, por um determinado discurso municiado por instâncias de enunciação heterogêneas. É essa pluralidade de instâncias do espaço público que orienta o processo de construção das representações sociais, podendo-se destacar, no âmbito dessa dimensão enunciativa, o papel dos media enquanto instrumento que fala *por* ou *sobre* sujeitos ou grupos sociais.

Trata-se de um processo que hoje se enquadra num modelo baseado na comunicação em rede, orientado por dinâmicas de globalização comunicacional, por diferentes níveis de interatividade e pela “forma como as pessoas trabalham em rede com diferentes tecnologias mediadas, combinando mecanismos interpessoais de mediação com mecanismos de mediação de massa” (Cardoso. 2009, p. 14). O paradigma da comunicação em rede legitima a sua hegemonia a partir da transformação tecno-

lógica e da “forma como os utilizadores de media, nos seus processos de mediação privados, públicos ou de trabalho, moldam as suas dietas e matrizes de media” e se apropriam socialmente das narrativas veiculadas por esses meios (p. 15). Ao colocarem enunciadores e recetores em constante intercâmbio, as novas tecnologias de comunicação são responsáveis pela introdução de elementos que só podem contribuir para a redefinição do ecossistema mediático e, sobretudo, do conceito de audiência, pautada, com o advento da esfera digital, por utilizadores ativos (*prosumers*) que recebem e emitem conteúdos (Masip, Ruiz-Caballero & Suau, 2019).

Os grandes jogadores de futebol e as imagens simbólicas a eles associadas sugerem elementos de identificação nacionais e patrióticos, evocam instantes e sentimentos de glória que contribuem para a sua condição mitológica. Entre essa elite de celebridades dimanadas do mundo do futebol, o argentino Diego Armando Maradona mereceu uma atenção pública e ressonância mediática singulares tanto em vida, como depois da sua morte. Maradona é unanimemente considerado um dos grandes jogadores da história do futebol. Em redor da sua figura gravitam debates que procuraram apaixonadamente atribuir-lhe ou recusar-lhe a coroa que materializa o estatuto de maior jogador de futebol de todos os tempos. Polémico e inconveniente, gozou de uma popularidade planetária ancorada no seu talento e na maneira de estar dentro e fora do campo, alcançando êxitos desportivos e comerciais, aos quais se somaram outros tantos escândalos dentro e fora das quatro linhas. Como escreveu Pedro Barata (2023) no semanário *Expresso*, lembrando um grande escritor e jornalista uruguaio também curvado diante do talento do astro argentino, “a vida de Maradona tem tantas contradições como caños (“túneis”) terá feito aquele pé esquerdo durante a vida. Tem mais ziguezagues dos que os que foram feitos para deixar os ingleses pelo caminho. Também por isso se gerou tamanha idolatria, tanta adoração, porque, como escreveu Galeano, ali estava ‘o mais humano dos deuses, um deus sujo, parecido connosco: fanfarrão, irresponsável, mulherengo, bêbado, mentiroso’”.

Maradona tornou-se, por isso, um catalisador de conflitos culturais, políticos e jurídicos (relacionados com a sua herança e exploração de imagem), ao mesmo tempo que se transformou um ícone da cultura e da tradição popular (Argentina, Nápoles), em vida e depois da sua morte. A morte adquire, de facto, centralidade no contexto das narrativas mediáticas, ainda mais quando se trata de notáveis personalidades, conferindo pertinência àquilo que pode ou não ser notícia, seja uma morte inesperada ou mesmo anunciada. O valor de noticiabilidade associado à morte de celebridades é elevado (notoriedade, inesperado, negativos) e permite secundar as narrativas jornalísticas com manifestações artísticas. O objetivo desta pesquisa consiste em identificar e caracterizar um amplo conjunto de manifestações artísticas que surgiram aquando da morte de Diego Maradona na imprensa internacional e em grupos de redes sociais. Importa, pois, relacionar essas manifestações com um determinado tipo de discurso multimodal veiculado sobre a figura do desportista argentino, municiado tanto por jornalistas como por públicos que atualmente enforma o conceito de audiência ativas (Masip et al., 2019).

Metodologicamente, a pesquisa socorre-se dos métodos desenvolvidos pela Análise Crítica do Discurso e a Semiótica Social, nomeadamente a análise da interdiscursividade a partir do vocabulário e o modelo sistémico-funcional desenvolvido por Halliday (1994) que permite assumir que todos os modos semióticos possuem recursos específicos para realizar três funções comunicativas elementares: a) construir representações da realidade (função ideacional); b) estabelecer relações sociais e interações (função interpessoal); e c) organizar combinações de representações e interações em tipos de conjuntos chamados textos ou eventos comunicativos (função textual).

Conclui-se que as manifestações artísticas veiculadas pela imprensa internacional ou por utilizadores de redes sociais, ao destacarem a genialidade do futebolista nascido em Lanús, procuram ressaltar a sua dimensão popular e a proximidade com os mais desfavorecidos, enquanto se glorifica uma espécie de áurea mitológica, como se tratasse de uma epifania divina operada por meio de milagres futebolísticos.

Bibliografia

- Barata, P. (2023, novembro 25), “Maradona, sueño bendito”: retratos da vida de um imortal. *Expresso*. <https://tribuna.expresso.pt/futebol-internacional/2023-11-25-Maradona-sueno-bendito-retratos-da-vida-de-um-imortal-952916e8>
- Boniface, P. (2010). *Football et Mondialisation*. Armand Colin.
- Brohm, J.-M. & Perelman, M. (2006), *Le football, une peste émotionnelle: La barbarie des stades*. Gallimard.
- Cardoso, G. (2009). Da comunicação de massa à comunicação em rede: modelos comunicacionais e a sociedade de informação. In G. Cardoso, R. Espanha & V. Araújo (Orgs.), *Da comunicação em massa à comunicação em rede*. **Porto Editora**.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Hall, S. (2003). Introducción: “quién necesita identidad”. In S. Hall e P. du Gay (Orgs.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Masip, P., Ruiz-Caballero, C. & Suau, J. (2019). Active audiences and social discussion on the digital public sphere. Review article”. *El profesional de la información*, 28(2), e280204. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.mar.04>

Processos de ensino–aprendizagem participativos: a fotografia como mediador criativo

Maria Kowalski

ESECS – IPL

maria.kowalski@ipleiria.pt



O presente artigo pretende abordar a adopção de uma metodologia participativa em espaços educativos, exemplificando o uso da fotografia como instrumento e linguagem expressiva e criativa na promoção de uma aprendizagem participativa e colaborativa, focada no constante diálogo entre professor(a) e estudante. Partindo da individualidade do estudante, pretende-se facilitar a participação ativa na construção de conhecimento requerida em aula.

Começando por enunciar exemplos de exercícios práticos em contexto de educação não formal, de forma a evidenciar o potencial da fotografia para a valorização da individualidade e para a promoção da sua criatividade e expressão únicas, enunciam-se de seguida exemplos práticos adotados em contextos de educação formal de diferentes ciclos de estudo, procurando-se enunciar diferentes possibilidades que a fotografia propõe na construção participativa de conhecimento, pela abordagem que esta expressão artística permite ao escutar a voz, através do olhar, de cada um. Pretende-se assim que a aprendizagem se efetue pela experiência, procurando uma relação significativa para com o objeto de estudo. Através de exercícios fotográficos que usam a expressão individual na sua componente criativa, pretende-se perceber o potencial da fotografia para o aprender sentido, sob um paradigma cooperativo. O(a) estudante, desta forma, poderá reconhecer-se como pertencente ao processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de uma forma ativa, onde o(a) professor(a) assume o papel de mediador(a). Artistas e investigadores cada vez mais se debruçam sobre o potencial da produção artística na promoção individual de crianças e jovens, validando como valores essenciais da experiência artística a “confiança, o assumir riscos, o respeito pelo processo, a crítica baseada em princípios e orgulho pelo produto acabado” (Brusson, Conte & Masar, 2002, p.6). Ao integrar estes valores no processo de ensino-aprendizagem, poderemos potenciar a construção de conhecimento de uma forma integrada com a individualidade de cada um. Assumindo o argumento de Paulo Freire de que o “conhecimento é um ato dialógico” (McLaren, 1998, p.65), propõe-se aqui exemplificar o potencial da fotografia como instrumento de aprendizagem enquanto ação criadora, potenciando a autonomia, a consciência crítica e a capacidade decisiva do(a) estudante.

Esta abordagem implica uma posição horizontal entre professor(a) e estudante e pre-

tende possibilitar a este último uma ampliação da sua visão e compreensão do mundo através da criação fotográfica. Neste processo são vários os desafios fotográficos participativos que são colocados em sala de aula, sendo abordados aqui alguns, tanto ao nível do que se propõe como dos resultados verificados, analisando os resultados visuais, da imagem fotográfica em si, e das reflexões individuais e coletivas que despoletam, anotadas de uma forma mais ou menos informal durante as aulas. São desafios fotográficos aparentemente simples, mas que se revelam desafiantes para os(as) estudantes, que questionam o facto de não haver respostas certas ou erradas e de, por isso, a aprendizagem ser feita pela própria relação com o mundo. Os conteúdos programáticos formais encontram-se implícitos nesta metodologia, ainda que, por vezes, de uma forma implícita. Frequentemente, os(as) estudantes não têm consciência de estarem a aprender, por se retirar o paradigma de dominação do professor e pela informalidade que as atividades fotográficas podem implicar. O facto de estes desafios fotográficos serem dinâmicos, no sentido em que se adaptam constantemente ao contexto onde são praticados, sendo alterados e atualizados de acordo com os acontecimentos, temas e necessidades de aprendizagem particulares do momento (Heijnen & Bremmer, 2020), torna-se difícil de tabular ou organizar estrategicamente numa prática standardizada do ensino. Representam passos exploratórios que partem de uma orientação que continua disponível sempre que requisitada. Ou seja, o(a) próprio(a) estudante é autónomo(a) na dinâmica de aprendizagem e na procura autónoma de orientações por parte do(a) professora(a). Para além do desafio inicial, nada é imposto ao estudante, o que, por vezes, o(a) deixa confuso(a), desconfortável pela abertura relativa do enunciado do trabalho e podem até sentir-se irritados ou frustrados (Heijnen & Bremmer, 2020) quando são confrontados com a liberdade para criar a sua própria aprendizagem. Sem especificações ou passos concretos a seguir, os resultados da aprendizagem são conseguidos pela construção de conhecimento criada pelos próprios estudantes, inseridos no seu contexto socio-cultural, com relevância nas suas opiniões e interesses, na sua relação e interpretação do mundo, ao mesmo tempo que a comunicação e colaboração assumem um papel importante no processo de aprendizagem, através de trabalhos de grupo, a consulta dos estudantes, discussões, partilha de resultados e consequentes reflexões entre os estudantes, incluindo uma avaliação não formal por parte dos mesmos (Heijnen & Bremmer, 2020).

Assim, no presente artigo pretende-se mostrar, através de exemplos concretizados ao longo dos anos, a possibilidade que as expressões artísticas, aqui especificamente a fotografia, têm no contributo para uma metodologia de ensino-aprendizagem participativa, promovendo uma construção de conhecimento lúdica, significativa, autónoma e que respeita a individualidade, ao mesmo tempo que promove também a capacidade crítica do(a) estudante perante os conteúdos programáticos abordados, assumindo a premissa de Paulo Freire de que “ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 13).

Palavras-chave: fotografia participativa; criatividade; ensino superior; conhecimento.

Bibliografia

- Brusson, R., Conte, Z. & Masar, S. (2002). *The art in peacemaking: a guide to integrating conflict resolution education into youth arts programs*. National Center for Conflict Resolution Education.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Heijnem, E. & Bremmer, M. (Eds.). (2020). *Wicked arts assignments: practising creativity in contemporary arts education*. Valiz.
- McLaren, P. (1998). A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 57–82. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-2-mclaren.pdf>

O estudo de processos artísticos na criação de diários gráficos: repertórios, signos e significados culturais

Lúcia Grave Magueta

ESECS, CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

William Cantú

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



Para além da sua obra, Picasso deixou-nos contributos que explicam o seu pensamento sobre processos artísticos, modos de ver e entender a arte e a sua relação com as emoções. Ao referir que «o artista é um receptáculo de emoções que vêm de qualquer lugar: do céu, da terra, de um pedaço de papel, de uma sombra passageira ou de uma teia de aranha», revela como o ato artístico pode começar numa emoção.

Tendo esta ideia como pano de fundo, este trabalho pretende descrever um processo artístico vivido por estudantes, futuros profissionais da área de educação, aos quais foi proposto que desenvolvessem um diário gráfico – ou um «livro de artista», «livro-objeto», «obra-livro», «livro alterado», «caderno de artista» ou «livro de arte» (Derdyk, 2012; Veneroso, 2023). Em conceito, objetos artísticos deste género cabem na definição de Veneroso e Cadôr (2012, p.5) como «livros que consideram o livro na sua estrutura física, como um meio para expressar experiência de espaço, tempo, movimento, sensações, materiais e signos, além de imagens e palavras».

Os livros que resultaram da proposta artística apresentada aos estudantes mostram a exploração de forma, material, texturas e cor, e «sendo as aparências dos objetos carregadas de significados, isso quer dizer que todo artefato material é também comunicação, informação, signo» (Cardoso, 2012, p. 59). As páginas resultam em composições visuais com aplicação de técnicas e combinações de diferentes meios de expressão: desenho, pintura com materiais convencionais e não convencionais; colagem de elementos bidimensionais (fotografias, desenhos, material impresso, selos, rótulos, entre outros), fotomontagem, desenho de letras (criação de letras e arranjos visuais de palavras), estampagem, monotipia, dobragens, formas costuradas/bordadas, colagens poliméricas em volume (elementos naturais, *quilling*, fios, elementos indiferenciados), “materiais preexistentes”, conforme designação de Veneroso (2023) para fragmentos de papéis artesanais, desenhos, pinturas, resgatados a composições visuais antigas e já existentes na sala-laboratório de ex-

pressão plástica. Em alguns foi explorada a tridimensionalidade, criando soluções *pop-up*, através da construção de mecanismos e encaixes que se acionam por si quando o livro é folheado.

Este trabalho tem ainda o objetivo de estudar composições visuais que constam nestes livros produzidos pelos estudantes e, num espaço de abertura interpretativa, fazer análise iconológica e signica considerando diferentes níveis, como a identificação e descrição de formas, a sua natureza artística, a identificação de símbolos e uma compreensão dos seus significados e a caracterização do seu conteúdo e qualidades expressivas. Ao manusear cada livro, «leem-se» composições visuais com elementos figurativos, elementos abstratos e textos-imagens. Fazendo um sobrevoo por algumas dezenas de composições, importou caracterizar de que modo os autores – estudantes e futuros profissionais de educação – construíram formas imagéticas para expressar e comunicar ideias e, também, emoções, entendendo que «a imagem “comunica algo” e que este “comunicar algo” passa a constituir a mensagem visual da imagem» (Braga, 2010, p.155). Este autor alude a Langer (1957), para referir que as formas visuais, ao contrário das discursivas, têm uma estrutura simbólica que lhes permite expressar conteúdos que não são articuláveis discursivamente, o que sublinha a pertinência da interpretação dos trabalhos apresentados.

Foi seguida uma metodologia com base na proposta de Erwin Panofsky para a análise de obras de arte, incidindo a análise dos trabalhos em três níveis – «tema primário ou natural»; «tema secundário ou convencional» e «significado intrínseco ou conteúdo» (Panofsky, 2007). Encontrou-se sentido na metodologia proposta por este autor, pois interessava responder às questões: O que as imagens querem dizer?; Que significados transportam as páginas/imagens produzidas artisticamente pelos estudantes?

Na análise produzida destacou-se uma categoria que incide sobre o *Diálogo entre texto e imagem*. Esta, nas palavras de Veneroso (2023, p. 84), explica-se do seguinte modo: «quando palavras e imagens dialogam, sendo que o elemento visual funde-se conceitual e visualmente com as palavras». A configuração do texto, neste caso, perde o seu «rigor conceptual» e «objetividade interna», trazendo antes uma «expressividade lírica» e «individualidade estética» (Braga, 2010, p.164). O texto pode ser «lido» mas também «visto», pois assume caráter imagético. Assim, «palavras e imagens se confundem, pois a palavra, que não pode mais ser lida, transforma-se também em imagem» (Veneroso, 2023, p.96). Nesta categoria identificaram-se elementos textuais relativos a experiências vividas, sendo nomeadas algumas emoções como a tristeza, a insegurança, a confusão ou o medo.

Destacou-se também uma categoria que representa a *Valorização de símbolos identitários* presentes nos consumos visuais dos estudantes, que são jovens com idades que, predominantemente, oscilam entre os 19 e os 23 anos. Estes símbolos constituem repertórios visuais que representam a sua cultura, a sua «tribo», isto é, a sua identidade enquanto membros de grupo que partilha determinados hábitos, valores, preferências musicais, pensamentos, vocabulário, redes de sociabilidade, entre outros aspetos.

A análise produzida permitiu também desocultar o valor formativo da proposta que foi apresentada aos estudantes. Através da mesma puderam compreender de forma experiencial o conceito de «expressão plástica», perspetivando a importância da sua concretização no âmbito da Educação Artística, que de forma plena, permite convidar os estudantes para a realização de atividades criativas de forma ativa como produtores, o que indica que as suas emoções, os seus conhecimentos e os seus ambientes podem ser incorporados no processo de aprendizagem (UNESCO, 2020).

Palavras-chave: mensagem visual; livro de artista; semiótica visual; comunicação visual.

Bibliografia

- Braga, J. (2010). Formas imagéticas e formas discursivas. *Revista Filosófica de Coimbra*, 37, 149–174.
- Cardoso, R. (2012). *Design para um mundo complexo*. Cosac Naify.
- Derdyk, E. (A narrativa nos livros de artista: por uma partitura coreográfica nas páginas de um livro. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFGM*, 2 (3), 164–173. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48556>
- Panofsky, E. (2007). *Significado nas Artes Visuais*. Editora Perspectiva.
- UNESCO (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Disponível em: https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf.
- Veneroso, M. C. & Cadôr, A. B. (2012). Editorial. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFGM*, 2 (3), 01–09. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15425>
- Veneroso, M. C. (2023) Palavras e imagens em livros de artista. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFGM*, 2 (3), 82–103. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48526>

O Papel da Realidade Aumentada na Promoção da Acessibilidade e Inclusão na Educação

Evellyn Mariany Fontes Alves

Mestranda em Comunicação Acessível no Instituto Politécnico de Leiria, com dupla titulação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale

evellyn.mf.alves@gmail.com



No cenário educacional contemporâneo, a tecnologia, especialmente a Realidade Aumentada (RA), desempenha um papel cada vez mais essencial na vida dos estudantes, oferecendo oportunidades de aprendizado flexíveis e personalizadas. A RA, que combina o mundo real com elementos digitais, tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para superar obstáculos e tornar o aprendizado mais acessível (Azuma, 1997). Ela proporciona uma experiência em que informações virtuais são sobrepostas ou integradas ao ambiente real, utilizando dispositivos como smartphones, óculos especiais ou câmeras (Azuma, 2001). A relevância da tecnologia, em particular da RA, no contexto educacional é inegável. Ela não apenas oferece novas possibilidades de aprendizado, mas também promove a inclusão, tornando a educação mais acessível para todos os alunos. No entanto, para que a RA seja verdadeiramente inclusiva, é crucial considerar a acessibilidade, ou seja, a capacidade dos alunos de participar plenamente e se beneficiar das experiências educacionais oferecidas por meio dessa tecnologia (Herpich, 2020).

Nesse contexto, o estudo se propõe a analisar a tecnologia de Realidade Aumentada (RA), que pode ser utilizada de forma lúdica e eficaz, compreendendo suas potencialidades no contexto da educação inclusiva. A tecnologia de RA é apresentada como uma ferramenta motivadora e promissora, com aplicações em diversos setores, incluindo a educação. Sua evolução histórica, desde os primórdios até o desenvolvimento de sistemas imersivos, é uma demonstração do seu potencial transformador (Goto, 2022). A RA complementa a realidade existente, permitindo a sobreposição de objetos virtuais, fazendo parte da realidade mista. Dentro desse contexto, a RA pode ser utilizada como um meio de comunicação acessível em ambientes educacionais, enriquecendo a experiência de aprendizado para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas (Meirinhos e Meirinhos, 2021). Ao integrar elementos virtuais em livros didáticos, por exemplo, a RA pode fornecer recursos adicionais, como animações, vídeos e explicações interativas, tornando o conteúdo mais acessível e compreensível para todos os alunos.

A acessibilidade é um aspecto fundamental no uso da RA como recurso educacional. Ela permite a visualização de conteúdos complexos, oferece feedback personalizado e en-

volve múltiplos sentidos dos alunos, tornando o aprendizado mais inclusivo e estimulante (Hayashi et al., 2009). Além disso, a RA pode ser adaptada para atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo suporte adicional para alunos com dificuldades de aprendizado ou desafiando alunos mais avançados com atividades mais complexas e estimulantes (Silva et al., 2023). A usabilidade dos produtos digitais também é um aspecto crucial a ser considerado. A facilidade de uso, eficiência e satisfação do usuário são elementos essenciais para garantir uma experiência de aprendizado eficaz e gratificante (Norman, 2004). A usabilidade busca eliminar barreiras e desafios que possam dificultar a utilização de um produto ou sistema, levando em consideração as características e necessidades dos usuários (Silva et al., 2023). No contexto educacional, a usabilidade dos produtos digitais, especialmente aqueles que envolvem tecnologias como a RA, é ainda mais relevante. A facilidade de aprendizado, eficiência de uso, facilidade de memorização, prevenção de erros e satisfação do usuário durante a interação são aspectos que influenciam diretamente a eficácia da aprendizagem (Nielsen, 1994).

A metodologia adotada no estudo envolve o uso de abordagens qualitativas, como o estudo de caso e a entrevista exploratória. Essas metodologias permitem uma compreensão aprofundada das experiências dos professores e dos alunos com o uso da RA como recurso educacional (Prodanov e Freitas, 2013). A pesquisa será realizada em uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Foi realizado em duas fases com dois professores diferentes, onde o primeiro professor terá sua aula ministrada primeiro sem o uso de realidade aumentada e a segunda aula com o uso de RA, enquanto o segundo professor fará o oposto sendo a primeira aula com o uso de RA e a segunda pelo método convencional. Com isso será possível coletar diferentes dados e analisar em relação aos estudantes com necessidades específicas ou não. Serão descritos ambos os processos utilizando a realidade aumentada e a não utilização da realidade aumentada, documentando com os professores a diferença no processo de aprendizagem de ambos os métodos e suas contribuições específicas. Também as observações dos professores envolvidos em relação ao processo de aprendizagem.

Esse é um projeto em andamento que tem como objetivo explorar as potencialidades da RA na educação inclusiva, considerando a acessibilidade e usabilidade como aspectos fundamentais. Ao compreender o impacto da tecnologia na experiência de aprendizado dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais acessíveis, dinâmicos e inclusivos, promovendo uma educação equitativa para todos os alunos (Herpich, 2020). A integração da Realidade Aumentada na sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para promover a acessibilidade e a inclusão, oferecendo novas maneiras de apresentar informações e envolver os alunos em experiências de aprendizado significativas (Meirinhos e Meirinhos, 2021). Os resultados preliminares indicam que o emprego da Realidade Aumentada na educação representa uma oportunidade para fomentar a acessibilidade e inclusão na sala de aula. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno e considerar as necessidades individuais de cada estudante, podemos desenvolver ambientes educacionais mais acessíveis, dinâmicos e inclusivos, preparando os alunos para um futuro de aprendizado e sucesso, como destacado por Silva et al. (2023).

Palavras-chave: Realidade Aumentada; Inclusão; Tecnologia educacional; Acessibilidade.

Referências bibliográficas

- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, 6(4), 355–385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Azuma, R., Furmanski, C., & Foresman, K. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34–47. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/963459>
- Goto, M. (2022) *Época Negócio*. O que é realidade aumentada? Entenda a origem da tecnologia e como ela é usada. <https://epocanegocios.globo.com/Tudo-sobre/noticia/2022/07/o-que-e-realidade-aumentada-entenda-origem-e-com-tecnologia-e-usada.html>
- Hayashi, E.C.S; Baranauskas, M.C.C (2009) *Specifying Meta-communication Mechanisms for Vila Na Rede System*. Relatório técnico IC-09-41, UNICAMP,. <https://www.ic.unicamp.br/~reltech/2009/09-41.pdf>
- Herpich, F., Nunes, F. B. de Lima, J. V., & R. Tarouco, L. M. (2020). Mundos virtuais e realidade aumentada no âmbito educacional: Reflexões e perspectivas. *Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)*, 1(1), e3/01–21. <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/63571>
- Silva, C. C. da, Liborio Filho, J. da M., Pinheiro, L. M. de M., & Apurinã, A. L. de O. (2023). Além dos livros: Desvendando o futuro da educação com realidade aumentada e virtual no disciplina de biologia. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, p. 2520–2543. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.11071>
- Meirinhos, C., & Meirinhos, M. (2021). A Realidade Aumentada no contexto educativo da Educação Básica. *EDUSER: Revista de Educação*, 13(2), 99–111. <https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/167/159>
- Nielsen, J. (1994). Usability inspection methods. *Proceeding CHI '94 Conference Companion on Human Factors in Computing Systems*, Boston, Massachusetts, April 1994. <https://www.nngroup.com/articles/discount-usability-20-years/>
- Norman, D. (2004). *Emotional design: why we love (or hate) everyday things*. New York: Basic Books. https://www.researchgate.net/publication/224927652_Emotional_Design_Why_We_Love_or_Hate_Everyday_Things
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª edição). Editora. https://www.google.com.br/books/edition/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_M%C3%A9t%3%A9t%3A9t/zUDsAQAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1



Atas 4.ª Conferência Internacional
Emoções, Artes e Intervenção:
Abordagens colaborativas e participação
em espaços educativos

2024