



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# **Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?**

Coordinadora  
Romina Grana

*Dykinson, S.L.*

DISCURSOS, MUJERES Y ARTES.  
¿CONSTRUYENDO O DERRIBANDO FRONTERAS?

DISCURSOS, MUJERES Y ARTES.  
¿CONSTRUYENDO O DERRIBANDO FRONTERAS?

Coordinadora  
ROMINA GRANA

*Dykinson, S.L.*

2021

DISCURSOS, MUJERES Y ARTES.  
¿CONSTRUYENDO O DERRIBANDO FRONTERAS?

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 21 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN: 978-84-1377-565-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

## A ARTE NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS COM MEDIDA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: D'ARTE <sup>278</sup>

---

FÁTIMA GAMEIRO

PAULA FERREIRA

*Instituto de Serviço Social - Universidade Lusófona, Portugal*

MIRIAM ALMEIDA

ANA PEDRO

*Santa Casa da Misericórdia de Santarém, Portugal*

### INTRODUÇÃO

Existem em Portugal 68.962 crianças/jovens em perigo, sendo que 7,07% têm aplicada a medida de Acolhimento Residencial após acordo de promoção e proteção (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens/CNPDPJ, 2020). Destas, 20,96% manifestam comportamentos de perigo (de forma grave e continuada, tendem a comportar-se de maneira a prejudicar a sua integridade física e/ou psicológica ou de outras pessoas), cerca de 34,50% foram vítimas de negligência e 22,14% de violência doméstica (CNPDPJ, 2020).

Crescer com experiências adversas na infância e apegos interrompidos tem sido associado a problemas comportamentais, psicológicos, sociais e educacionais (Brannstrom et al., 2017). As crianças e adolescentes que vivem em acolhimento residencial são assim caracterizados como uma população vulnerável. Como consequência do maltrato/abuso decorre uma elevada incidência de perturbações como as perturbações

---

<sup>278</sup>Entidade Financiadora: Portugal Inovação Social. Cofinanciamento: POISE, PORTUGAL 2020; UE- FSE e pelos Investidores Sociais: Associação Dom Pedro V; Câmara Municipal de Santarém; Diversey; Crédito Agrícola; Softgold. Parceiros: Instituto Politécnico de Santarém; Universidade Lusófona- Instituto de Serviço Social e HEI Lab; Noémia Igreja, Lda.; Projeto Mya; Associação de Judo de Santarém.

disruptivas do comportamento, problemas de linguagem e défices cognitivos e ansiedade (Mills et al., 2011). As crianças/jovens vítimas de negligência e/ou maltrato/abuso, apresentam na maioria das vezes uma constelação de sinais e sintomas, de fatores de risco e proteção pessoais, interpessoais e contextuais, de comorbilidades, que tornam difícil e confuso o seu enquadramento sob o ponto de vista diagnóstico e a definição de objetivos prioritários de intervenção (O'Connor & Scott, 2007).

Surge assim a necessidade de intervir de forma concertada e congregadora junto desta população.

**Partindo do princípio de Lev Vygotsky (1896-1934), de que o mais alto grau de civilização é a expressão da arte e da cultura e da premissa de Carl Gustav Jung (1875-1961), que o homem organiza o seu caos interior através da arte, conclui-se que a criatividade possui uma função psíquica natural, estruturante e possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo, podendo ser a arte usada como componente de ‘cura’.**

A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte.

As artes são uma via de conhecimento, caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (Eisner, 1997).

A importância da arte tem vindo a ser reconhecida em políticas públicas Portuguesas na área da educação (Ministério da Educação [ME], 2001) por evocar o jogo, a imaginação, a razão e a emoção, influenciando a forma como crianças e jovens irão efetuar as suas aprendizagens, comunicar e interpretar o contexto em que se inserem. De acordo com Sousa (2003), a educação artística é promotora da dimensão afetiva e emocional, enquanto linguagem dos sentimentos e das emoções. Ainda de acordo com o ME (2001), a arte, enquanto forma privilegiada de expressão, contribui para a construção da identidade das crianças e dos jovens, quer a nível pessoal quer social, permite uma melhor

compreensão das questões culturais e atua como facilitadora das competências gerais do indivíduo. Vários são os estudos que destacam a sua correlação positiva com a autoestima, a autopercepção positiva e a autoeficácia (Sousa, 2003).

Assim, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças e jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica.

Segundo Leontiev (2000), a arte enquanto atividade recreativa encontra-se associada às necessidades psicológicas básicas, sendo a recreação necessária a todos os seres humanos. Orientada para uma atividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direcionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspetivar a realidade.

Sprinthall e Sprinthall (1994) defendem que a melhor forma para estimular o pensamento abstrato da(o) criança/jovem passa pela participação em atividades artísticas, tais como, pintura, drama, dança e música. Ou seja, quanto mais ativo for todo este processo, maior será o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A educação é um processo de construção de identidades. Na educação artística, ver, interpretar e fazer objetos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que se aprende e a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjetiva (Freedman, 2003).

O essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover a educação a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades (Cabane et al., 2016).

Através da especificidade das suas áreas e modos próprios de pensar e de fazer arte, a educação artística apresenta um modelo pedagógico que

tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenômenos. Através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade.

Segundo a equipa de Falcão em 2021, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças e jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica.

Os grupos artísticos promovem um sentimento individual e grupal de realização, coesão e florescimento dos participantes em tais experiências (Kane, 2013). Também, de acordo com Ruvalcaba et al., 2017, a pertença a grupos artísticos correlaciona-se significativamente com elevados níveis de inteligência emocional e de resiliência. Rojas e Agudelo (2017), referem que crianças e jovens em perigo, que integram estas atividades, fortalecem as habilidades sociais e comunitárias, porque estas lhes permitem imaginar projetos de vida críticos e autónomos longe das formas de violência que prevalecem no seu quotidiano (Loaiza et al., 2016). Segundo Raza (2019), crianças e jovens em risco que integram atividades artísticas revelam-se mais autoeficazes, acreditam que conseguem superar os desafios académicos, construir e manter relações sociais salutaras e revelam-se mais seguros para resistir às pressões sociais e evitar comportamentos de agressão. Também Moreno-Carmona et al. (2020), concluíram que esta integração se revela significativa na construção de valores, crenças, atitudes e aprendizagens que promovem a relação salutogénica da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social.

É nesta sequência, teórica e pragmática (Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e Teoria do Sistema Funcional de Lúria), que surge o D'ARTE enquanto projeto-piloto na definição de um modelo de intervenção em CAR.

## 1.1. ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

No âmbito do desenvolvimento humano, a literatura aponta tanto fatores de risco como de proteção no acolhimento residencial (AR).

A colocação num contexto não familiar e a permanência longe da família de origem pode atuar como mais uma violência para as crianças/jovens que passaram por situações de fragilidade ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Oliveira e Próchno (2010), a situação de AR interfere na vinculação afetiva de modo significativo em crianças/jovens. Jovens que passaram parte do seu desenvolvimento em Casa de Acolhimento Residencial (CAR) podem ter o seu pensamento comprometido, mais concretamente, o seu desenvolvimento cognitivo (Velarde & Martínez, 2008). Na mesma direção, Sigal et al. (2003) afirmam que a experiência de institucionalização prolongada e precoce pode trazer prejuízos graves ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Pesquisas mais recentes concluíram que o bem-estar subjetivo de crianças em CAR é significativamente menor do que o das crianças que vivem nas famílias de origem (Heastbaek, 2016; Lausten & Fredriksen, 2016) e que crianças institucionalizadas são mais propensas a faltar à escola e ao abandono mesmo quando comparadas com outras crianças em situações vulneráveis (Berridge et al., 2020).

Quanto aos fatores de proteção no AR, Albornoz (2009) refere que a institucionalização pode funcionar como recurso terapêutico para a recuperação de crianças/jovens vítimas de abandono e abuso, uma vez que, nesse contexto, podem ser resgatadas as experiências de cuidado afetivo, não permitindo que vivências de privação anteriores sejam incapacitantes. Carvalho e Manita (2010) verificaram que, após um período de adaptação inicial, as crianças acolhidas revelaram uma percepção positiva em relação à vida na instituição e uma valorização positiva da instituição enquanto lar que os acolhe. Diversos estudos têm apresentado resultados indicativos de presença de processos de resiliência na construção de novas relações afetivas estabelecidas após a institucionalização, tanto com pares, sobretudo irmãos (Alexandre & Vieira, 2004), como com adultos (Dalbem & Dell’Aglia, 2008). Ainda segundo Weber (2007), crianças/adolescentes institucionalizados que vivem num

ambiente com rotinas e regras claras, podem promover o seu repertório emocional, cognitivo e comportamental, o que facilita o seu desempenho escolar e social.

Na perspetiva bioecológica, o desenvolvimento humano constitui-se de forma ampla, sendo influenciado pela pessoa e pelo processo (Bronfenbrenner, 1996). Aspeto importante promotor do desenvolvimento emocional é a relação com alguém que se importe genuinamente pela criança/jovem e estabeleça uma relação de proximidade com ela (Bronfenbrenner, 2011). De acordo com os estudos anteriores ser acolhido temporariamente em CAR pode contribuir para que a criança/jovem constitua uma rede de apoio satisfatória, capaz de propiciar sentimento de confiança e processos proximais que favorecem o seu desenvolvimento psicológico e social.

## 2. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

### 2.1. CASA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SANTARÉM

A CAR da Santa Casa da Misericórdia de Santarém (SCMS) é constituída por duas Unidades Residenciais (UR): “Primeiro Passo” (PP) e “Lar dos Rapazes” (LR).

#### 2.1.1. UR “Primeiro Passo”

O PP foi inaugurado a 17 de setembro de 1998. Encontra-se inserido no Palácio Visconde da Fonte Boa em instalações contíguas ao LR. Destina-se a acolher, provisória e transitoriamente, crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 10 anos, que necessitam de proteção urgente face a situações de maus-tratos, negligência e outras que as coloquem em situação de risco e desproteção. Concebido para alojar até 12 crianças, funciona 24h por dia com o apoio de uma equipa pluridisciplinar, de modo a proporcionar à criança a satisfação holística das suas necessidades em condições tão próximas, quanto possível, às de uma estrutura familiar. Atualmente dá resposta a 10 rapazes e 2 raparigas, com idades compreendidas entre 1 e os 11 anos (integrando uma criança

com idade superior aos 10 anos protocolados), tendo 9 monitores e 3 técnicos superiores a assegurar a sua proteção e promoção com o objetivo de garantirem, o melhor possível, um projeto de vida potenciador de perceção de qualidade biológica, psicológica, social e cultural.

#### 2.1.2. UR “Lar dos Rapazes”

A sua história remonta ao século XIV, altura em que é fundado o Hospital dos Inocentes, destinado ao acolhimento de crianças expostas. Em 2002, sofreu uma profunda remodelação, por forma a adequar-se à realidade dos jovens que acolhia e reduziu progressivamente o número de educandos, contudo manteve a equipa técnica e educativa, o que resultou na duplicação da relação educando/adulto. O espaço físico foi reestruturado com o objetivo de refletir o mais possível uma “casa de família”, com divisões mais pequenas, acolhedoras e personalizadas. As rotinas diárias foram alteradas no sentido de promover uma maior implicação e responsabilização de todos os educandos. Funciona 24h por dia com o apoio de uma equipa pluridisciplinar, de modo a proporcionar ao jovem a satisfação das suas necessidades em condições familiares. Atualmente dá resposta a 12 rapazes com idades dos 11 aos 21 anos, tendo 7 monitores e 3 técnicos superiores a assegurar a sua proteção e promoção com o objetivo de garantirem um projeto de vida integrador de qualidade bio-psico-socio-cultural.

#### 2.2. A INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÕES DE PERIGO - DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA

Na CAR da SCMS, as equipas, educativa e técnica, têm-se confrontado com dificuldades ao nível da intervenção concertada junto das crianças e jovens, com constantes constrangimentos ao nível da sua intervenção: escassez de respostas comunitárias para integrar as crianças/jovens em atividades extracurriculares (principalmente desportivas e artísticas); escassez de respostas com a família das crianças/jovens; dificuldades de mobilização física dos pais/representantes das crianças/jovens à CAR; dificuldades financeiras dos pais/representantes da criança/jovem para receberem em períodos de fim-de-semana e férias os seus filhos/crianças/jovens; dificuldades de mobilização social dos pares das

crianças/jovens à CAR; rótulo societário negativo das CAR; escassez de informação adequada e esclarecida por parte do pessoal docente e não docente dos agrupamentos e escolas da cidade relativamente à dinâmica das CAR; manifestação de angústia e tristeza por parte das crianças/jovens e de hostilidade para com os pares e adultos na CAR; manifestação de atitudes de agressividade por parte das crianças/jovens para com os pares e adultos na CAR; manifestação de comportamentos desadequados e agressivos das crianças/jovens para com o seu próprio corpo (comportamentos de automutilação), para com os pares e para com os adultos na CAR; cerca de 30% das crianças e 50% dos jovens possuem diagnóstico de doença mental e são acompanhados nos serviços de pedopsiquiatria e de psicologia do Serviço Nacional de Saúde (SNS); cerca de 50% das crianças e 90% dos jovens têm dificuldades de ensino-aprendizagem; cerca de 40% das crianças e 70% dos jovens têm adaptações curriculares nas escolas; manifestação de comportamentos desadequados e agressivos das crianças/jovens no contexto escolar para com os pares e adultos; fragilidade das medidas de reparação escolares por escassez de pessoal para poder potenciar junto das crianças/jovens medidas cívicas.

Segundo a literatura e o diagnóstico interno realizado pela equipa da CAR, urge apoiar a nível biológico, psicológico, educativo, familiar e social as crianças/jovens. O caminho deve ser feito não só com estes, mas também com as pessoas de referência com as quais construíram laços emocionais ao longo do seu percurso desenvolvimental. Na perspetiva da equipa, este caminho deve sustentar-se na promoção de comportamentos protetores, porque só assim se consegue diminuir os comportamentos de risco, mais concretamente, prevenir situações de (re)incidência da agressão. É assim que surge o projeto D'AR-TE.

## 2.3. PROJETO D'AR-TE

### 2.3.1. Apresentação e caracterização

De 2020 a 2022, pretende-se, através da dinamização de atividades artísticas dirigidas a 24 crianças e jovens em perigo com medida de acolhimento residencial, promover competências pessoais, de socialização

interpessoal e de estímulo das relações e diminuir em 25% os comportamentos de agressão.

O objetivo é através de oficinas de artes (onde se incluem a oficina de teatro/curta-metragem, da música e de expressão corporal/dança) estimular a criatividade, fomentar estratégias de comunicação assertivas, o trabalho de grupo/cooperativismo, a percepção de suporte social, promover a autoconfiança, o autoconceito, a autoestima e estimular o funcionamento executivo. Numa lógica de continuidade integrativa entre as várias oficinas, as crianças/jovens primeiro representam, depois sentem e constroem a música e a letra e por fim, interpretam-na utilizando o corpo, através da dança. Pretendem ser espaços de desenvolvimento da expressividade numa esfera pessoal, social e cultural como componente educativa, inclusiva e terapêutica.

### Atividades

A oficina de artes iniciou em setembro de 2020 e vai até julho de 2021 com o teatro/curta-metragem, duas vezes por semana, uma com os jovens do ‘Lar dos Rapazes’ e outra com as crianças do ‘Primeiro Passo’.

Todas as sessões iniciam-se com um *energizer* e terminam com uma reflexão crítica e um exercício de relaxamento.

Diversas têm sido as dinâmicas implementadas centradas nas motivações das crianças e dos jovens.

As crianças do ‘Primeiro Passo’ encenaram e apresentaram uma peça de teatro designada “Teatro musical, o Girassol” (Imagem 1).

**IMAGEM 1.** Teatro musical, o Girassol



Fonte: Própria

Atualmente encontram-se a preparar a representação ‘O monstro das cores’, centrando-se a dinâmica na descoberta, identificação e nomeação das emoções, através de leitura, dramatização e conceção de fantoches (Imagem 2).

**IMAGEM 2.** Teatro fantoches, o Monstro das cores



Fonte: Própria

Os jovens do ‘Lar dos Rapazes’ declamaram poemas escolhidos pelos próprios de autores clássicos portugueses (Imagem 3).

**IMAGEM 3.** Declamação de poemas de autores clássicos portugueses



Fonte: Própria

Escreveram *sketchs* do quotidiano da CAR onde se encontram a residir, promoveram as filmagens e procederam à sua montagem (Imagem 4).

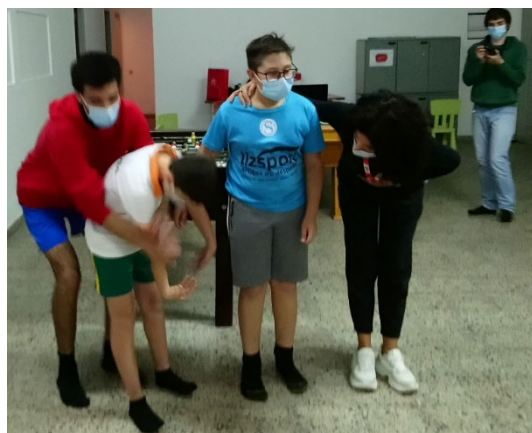
**IMAGEM 4.** *Sketchs* do quotidiano da CAR



Fonte: Própria

Efetuarão a produção escrita criativa da peça de teatro “Pedro e Inês” a partir de contação de história e atualmente encontram-se a preparar a representação, a desenhar e a conceber trajes e cenários (Imagem 5).

**IMAGEM 5.** Peça de teatro “Pedro e Inês”



Fonte: Própria

De setembro de 2021 a março de 2022, será dinamizada, em colaboração com a Escola Superior de Educação e com o Conservatório de Música de Santarém, a oficina da música onde se pretende que as crianças/jovens escrevam letras de canções, desenvolvam a melodia e desenhem e confeccionem os instrumentos de percussão. No final desta oficina será organizado um espetáculo musical dirigido aos pais/representantes legais, aos pares convidados pelas crianças/jovens e à comunidade educativa em geral. De abril a julho de 2022, com a colaboração da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, será realizada a oficina de dança que pretende promover a expressividade corporal das crianças/jovens da CAR. No final desta oficina, será promovida um evento de demonstração à comunidade civil. De setembro a dezembro de 2022, ir-se-á proceder à integração das três oficinas e dar a conhecer o trabalho desenvolvido no decorrer dos três anos de projeto através de um evento dirigido a toda a comunidade, onde as crianças e jovens irão apresentar as peças de teatro desenvolvidas pelo PP e pelo LR, os

*sketchs* do cotidiano da CAR, um concerto musical e um espetáculo de dança.

### 2.3.2. Avaliação D'AR-TE

A avaliação constitui-se como uma etapa fundamental em qualquer projeto de intervenção.

No decorrer do projeto será desenvolvida uma avaliação externa com recurso a uma metodologia *on going*, promovida pela Rede Europeia Anti-Pobreza.

Internamente, esta será desenvolvida em dois níveis.

A nível intrasujeito, no início e no fim do projeto, centrada em três domínios: comportamental (ocorrência de comportamentos agressivos na CAR e na escola; registo de utilização de psicofármacos, de integração em consultas de especialidade, de ocorrência de intervenções de urgência, de processos tutelares educativos e crime e de notas escolares; e protocolo de avaliação comportamental, dos 0 aos 48 meses); morfo-fisiológico (comportamento alimentar e níveis de cortisol), emocional (competências individuais, relacionais e académicas; perceção de agressão, de suporte social familiar e de pares; de autoconceito, de autoestima, de práticas parentais) e cognitivo (protocolo de avaliação neuropsicológica (AN) dos 5 aos 7 anos- Tartaruga da Ilha- BAFEC; dos 8 aos 11 anos- TI- BAFEC; CTT; WCST; STROOP; FAB-CI; TORRE DE LONDRES; WISC (5 provas); FCR-B; e dos 10 aos 25 anos- CTT; WCST; STROOP; FAB-CI; TORRE DE LONDRES; FCR-B (Cópia); FV; FCR-B (Memória); TP; WISC (5 provas); TI- BAFEC/Funções Emocionais; IGT).

O segundo nível é inter-grupos, onde serão comparadas as quatro CAR (duas que integram o D'AR-TE e outras duas que se constituem como grupo de controlo) com o objetivo de validar o impacto do projeto junto das crianças e jovens da CAR, nomeadamente ao nível da aquisição de competências cognitivas (funções executivas), psicoemocionais (autoestima e autoconceito) e sociorelacionais (suporte social e práticas parentais). Terá também como objetivo avaliar a incidência e a

prevalência de comportamentos de agressão no início e no final do projeto, percebendo a sua evolução ao longo dos 3 anos.

### 3. RESULTADOS

Todas as crianças e jovens têm estado implicados ativamente na oficina de artes.

De março a dezembro de 2020, ocorreram 181 situações de agressão por parte das crianças e jovens da CAR, sendo que 64,5% foram de agressão psicológica/verbal em situações de relação (n= 98), 43,4% situações de agressão física em situações de relação (n= 66) e 11,2% situações de agressão contra objetos e/ou equipamentos (n= 17).

A maioria dos comportamentos de agressão (95,4%) foram despoletadas pela criança/jovem que agrediu.

A situação de agressão envolveu em 41,4% das vezes a criança/jovem com o adulto (n= 63); em 35,5% a criança/jovem com outra criança/jovem (n=54); em 19,7% a criança/jovem com outras crianças/jovens (n= 30); em 9,9% a criança/jovem com mais do que um adulto (n=15); e em 5,3% das restantes situações não foi possível identificar os intervenientes.

Os comportamentos de agressão ocorreram maioritariamente na CAR ‘Primeiro Passo’ (49,30%), de seguida na CAR ‘Lar dos Rapazes’ (46,10%) e em menor escala nos agrupamentos escolares (4,60%). Esta menor prevalência de comportamentos de agressão em contexto escolar poderá ser explicada pelos atrasos na disponibilização de informações prestadas pelos agrupamentos, ao contrário do que se verifica na CAR em que estas são recolhidas de forma imediata e contínua.

Na CAR, verificamos que 77% das agressões ocorreram no espaço exterior e 18,40% no interior. O que poderá ser explicado pelo facto da maioria dos comportamentos de agressão ocorrem aquando da menor supervisão por parte de adultos.

No que concerne à perceção da gravidade do comportamento de agressão revela-se uma heterogeneidade de classificações entre a

criança/jovem e o adulto, sendo que para a criança/jovem, 41% considera agressão ligeiro, 36% moderada, 20% grave e 3% muito grave. Já na percepção do educador/professor, 45% considera o comportamento de agressão como grave, 42% moderado e 13% muito grave.

Efetuada uma análise comparativa entre o primeiro mês do projeto (setembro de 2020) e o último mês do ano civil (dezembro de 2020), foi possível verificar um decréscimo de 55% de comportamentos de agressão, o que parece ser indicador da validade deste modelo de intervenção em acolhimento residencial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da arte tem vindo a ser reconhecida em políticas públicas na área da educação (ME, 2001) por evocar o jogo, a imaginação, a razão e a emoção, influenciando a forma como crianças/jovens irão efetuar as suas aprendizagens, comunicar e interpretar o contexto em que se inserem. De acordo com Sousa (2003), a educação artística é promotora da dimensão afetiva e emocional, enquanto linguagem dos sentimentos e das emoções. Ainda de acordo com o ME (2001), a arte, enquanto forma privilegiada de expressão, contribui para a construção da identidade das crianças/jovens, quer a nível pessoal quer social, permite uma melhor compreensão das questões culturais e atua como facilitadora das competências gerais do indivíduo. Vários são os estudos que destacam a sua correlação positiva com a autoestima, a autoperceção positiva e a autoeficácia (Sousa, 2003). Assim, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças/jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica. Orientada para uma atividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direcionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspetivar a realidade, apresentando-se a educação artística como um modelo que tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a

aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenômenos.

A ausência de competências pessoais e sociais nas crianças e nos jovens, pode levá-los a envolverem-se com pares e/ou grupos desviantes e até mesmo a adotar comportamentos delinquentes. Assim, as relações interpessoais são especialmente importantes e correlacionam-se com o bem-estar subjetivo (Pérez-García et al., 2019). Campos et al. (2019) mostraram que a não participação em atividades de lazer encontra-se associada a diversos problemas de saúde mental (eg., comportamento agressivo) e Rodrigues e Barbosa-Ducharne (2017) associam o bem-estar à importância que as crianças/adolescentes atribuem à participação, ou seja, a possibilidade de poderem contribuir para a evolução de sua vida e para a gestão da CAR.

Neste contexto surge o D'AR-TE, com o objetivo de dar resposta a algumas destas questões e trabalhar um conjunto de competências psicológicas, relacionais e sociais que se revelam essenciais para um desenvolvimento salutogénico, para uma relação equilibrada com pares e adultos e promotora de perceção de qualidade de vida e bem-estar da criança e do jovem.

As oficinas de arte, divididas em três grandes áreas (teatro/curta-metragem, música e expressão corporal/dança) tiveram início em setembro de 2020 e ainda se encontram em fase de desenvolvimento. Nesta primeira fase, com a oficina de teatro/curta-metragem, as crianças e os jovens têm-se revelado implicados e motivados, nas diferentes atividades que têm sido desenvolvidas, quer por proposta da equipa quer por sugestão dos próprios.

Embora existam ainda duas oficinas por realizar, os primeiros resultados já se revelam animadores, com uma redução de 55% dos comportamentos de agressão.

Em face destes resultados, implementar e validar um modelo de intervenção em CAR que se centre numa perspetiva de promoção de fatores protetores - que seja uma resposta inovadora, com integração sistémica de um conjunto de atividades de estimulação artísticas que visam o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de

estímulo das relações - parece tornar-se fundamental para a promoção da qualidade do AR para crianças e jovens em perigo em Portugal.

## 5. REFERENCIAS

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200007>
- Albornoz, A. C. G. (2009). Perspectivas no abrigamento de crianças e adolescentes vitimizados. In S. Rovinski & R. Cruz (Eds.). *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção* (pp.181-194). Vetor.
- Berridge, D., Luke, N., Sebba, J., Strand, S., Cartwright, M., Staples, E., McGrath-Lone, L., Ward, J., & O'Higgins, A. (2020). *Children in need and children in care: Educational attainment and progress*. University of Oxford, Department of Education/University of Bristol.
- Brannstrom, L., Forsman, H., Vinnerljung, B., & Almquist, Y.B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 67, 408-418. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.009>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Cabane, C., Hille, A., & Lechner, M. (2016). Mozart or Pelé? The effects of adolescents' participation in music and sports. *Labour Economics*, 41, 90-103. doi: 10.1016/j.labeco.2016.05.012
- Campos, J., Barbosa-Ducharme, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237-246. doi:10.1007/s10560-580 018-0594-9
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Cascio, C., Moore, D., & McGlone, F. (Eds). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5-11, doi:10.1016/j.dcn.2018.04.009

- Dalbem, J., & Dell’Aglío, D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. *Psico*, 39(1), 33-40.
- Eisner, E. (1997). Cognition and representation: A Way To Pursue the American Dream? *Phi Delta Kapan*, 78 (5), 348-353.
- Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. (2021). *Educação artística 2010-2020*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social Life of Art*. Teachers College, Columbia University.
- Heastbaek, A. (2016). The rights of children placed in out-of-home care. In A. Falch-Eriksen & E. Backe-Hansen (Eds.), *Human rights in child protection. Implications for professional practices and policy* (pp. 129–146). Palgrave MacMillan.
- Kane, K. (2013). Best practices in the performing arts: Transformation and flourishing in a progressive summer dance theater program for adolescents. *Journal of Dance Education*, 13, 71-77.
- Lausten, M., & Fredriksen, S. (2016). Do you love me? An empirical analysis of the feeling of love amongst children in out-of-home care. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 15(3), 90–103. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2017.07
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loaiza de la Pava, J., Alford, J.A., Salazar Castilla, M., & León Castaño, D. (2016). Mulipropaz: Experiencias de mediación desde la potencia de la vida: una lectura desde la paz imperfecta. *Aletheia*, 8(2), 12-27.
- Mills, R., Alati, R., O’Callaghan, M., Najman, J., Williams, G., Bor, W., & Strathearn, L. (2011). Child abuse and neglect and cognitive function at 14 years of age: findings from a birth cohort. *Pediatrics*, 127, 4-10. doi: 10.1542/peds.2009-3479
- Ministério da Educação (2001). *Currículo do Ensino Básico: Competências essenciais*. Departamento de Educação Básica.
- Moreno-Carmona, N. D., Tasamá-Rincón, M., Rojas-Cruz, C. A., & Soto-Soto, J. D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Revista Aletheia*, 12(1), 97-116
- O’Connor, T., & Scott, S. (2007). *Parenting and outcomes for children*. Joseph Rowntree Foundation.

- Oliveira, S. & Próchno, C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100006>
- Pérez-García, S., Águila-Otero, A., González-García, C., Santos, I., & Del Valle, J. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31 (3), 319-326. doi: org/10.7334/psicothema2019.129
- Raza Carrillo, D. F. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes: El caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Revista ABRA*, 39(59), 73-86. <https://doi.org/10.15359/abra.39-59.4>
- Rodrigues, S., & Barbosa-Ducharne, M. (2017). Residential child and youth care in Portugal: Current challenges and the need for quality care assessment. In T. Islam & L. Fulcher (Eds.), *Residential child and youth care in a developing world. European perspectives* (pp. 356-366). The CYC-Net Press.
- Rojas, M., & Agudelo, J. J. (2017). Construir artistas para la vida. Experiencias pedagógicas desde la organización popular comunitaria. *El Agora USB*, 17(1), 58-74. <https://doi.org/10.21500/16578031.2811>.
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos, J., Borges del Rosal, A., & Gonzalez, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa*, 23, 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.001>
- Sigal, J., Perry, J., Rossignol, M., & Ouimet, M. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3-12. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.73.1.3>
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e arte na educação, bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia*, XXVI(2), 256-276.
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho* (2ª ed). Juruá.