Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Dulce Mónica Palha Loureiro

Artes visuais e bem-estar: “Diários de Bordo”/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso

novembro de 2024

Artes visuais e bem-estar: “Diários de Bordo”/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso
Dulce Mónica Palha Loureiro
UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Dulce Mónica Palha Loureiro

Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rita Maria Gonçalves Ribeiro
e da
Professora Doutora Maria Helena Costa Pires

novembro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-PartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa uma meta importante no meu percurso de vida. A sua concretização deve-se, além da minha determinação e resiliência, ao contexto em que estou inserida e às pessoas que me estimulam a ser aquilo que sou. Por essa razão, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a sua realização:

Aos meus pais, Madalena Palha e Baltazar Loureiro, que nunca puseram limites aos meus sonhos e sempre me deram asas para voar. Obrigada pelo carinho e pelas palavras de incentivo que surgiam nos dias bons e, sobretudo, nos momentos mais desafiantes.

Aos meus colegas e amigos que, desde o início, parabenizaram e motivaram a minha ambição de estudar a relação entre as artes visuais e o bem-estar individual e comunitário. Obrigada a todos, em especial à Alexandra Beça, pelo vosso entusiasmo e palavras de incentivo.

Às Professoras Rita Ribeiro e Helena Pires, cuja orientação foi fulcral para que este projeto visse a luz do dia e fosse tão completo e maduro quanto me orgulho que seja. Às duas, obrigada pela disponibilidade, compreensão e atenção, bem como pela motivação que partilharam comigo.

Aos profissionais da Braga Media Arts, do Circuito e do projeto "Diários de Bordo", em especial à Sara Borges, ao Francisco Novais, ao Carlo Giovani e à Dra. Graça Carvalho, que permitiram que o estudo de caso presente nesta dissertação tivesse lugar. Obrigada por aceitarem colaborar comigo e facilitarem todo o processo.

Ao Agrupamento de Escolas de Celeirós, nomeadamente à EB de Cruz e à Professora Paula Sobrinho, que me receberam de braços abertos e colaboraram prontamente na investigação. Obrigada pela recetividade e hospitalidade.

A todas as crianças da turma de 4ºano da EB de Cruz e respetivos encarregados de educação, que possibilitaram a pesquisa empírica deste projeto. Obrigada pela confiança e prestabilidade.

A todos os profissionais de Saúde, da Cultura e da Educação que, ao longo dos séculos, têm recorrido às artes visuais para fazer da nossa uma sociedade melhor, mais saudável, coesa e feliz.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.
Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso

Resumo

Embora em alguns períodos da história a experiência artística tenha estado restrita à religião, às elites e/ou a ocasiões e atividades especiais, fruto de várias revoluções políticas e sociais a arte tem vindo a ocupar um lugar central na vida social dos cidadãos, incluindo daqueles que se posicionam em classes sociais mais baixas. Graças aos média, que puseram os bens culturais ao alcance do cidadão comum, a novas políticas de democratização da cultura e, também, a artistas comunitários e ativistas, que instauraram a ideia de que qualquer pessoa podia ser um artista, os cidadãos podem hoje usufruir dos benefícios intrínsecos à contemplação de uma obra artística, mas também à sua produção, diariamente e em múltiplos contextos.

A arte faz bem à saúde física e mental dos indivíduos, reconheceu a Organização Mundial da Saúde. Paralelamente, diversos investigadores têm vindo a provar que práticas como o desenho, a pintura, colagem, modelagem ou fotografia, por exemplo, contribuem para comunidades mais saudáveis, coesas e felizes.

Esta temática motivou o presente estudo, com abordagem qualitativa, que procura compreender de que forma as artes visuais podem ser utilizadas como um recurso para a promoção do bem-estar individual e comunitário.

Ao nível da metodologia, o plano empírico inclui revisão bibliográfica e o estudo de caso do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts. A investigação está organizada em torno de um conjunto de questões que derivam dos objetivos da investigação. Os dados e respetivas conclusões resultaram de um processo de recolha de informação através de técnicas como a conversa informal, análise documental, observação participante, grupo de foco, caderno de campo e entrevista semi-estruturada individual.

Palavras-chave: arte, artes visuais, arte e comunidade, arteterapia, bem-estar.

Visual arts and well-being: "Diários de Bordo"/Circuito - Braga Media Arts Educational Service - a case study

Abstract

Although in some periods of history artistic experience has been restricted to religion, elites and/or special occasions and activities, as a result of various political and social revolutions art has come to occupy a central place in the social lives of citizens, including those in lower social classes. Thanks to the media, which made cultural goods available to ordinary citizens, to new policies for the democratization of culture and, also, to community artists and activists, who established the idea that anyone could be an artist, citizens can now enjoy the benefits intrinsic to contemplating an artistic work, but also to its production, daily and in multiple contexts.

Art is good for the physical and mental health of individuals, recognized by the World Health Organization. At the same time, several researchers have proven that practices such as drawing, painting, collage, modelling or photography, for example, contribute to healthier, cohesive and happier communities.

This theme motivated the present study, with a qualitative approach, which seeks to understand how the visual arts can be used as a resource to promote individual and community well-being.

In terms of methodology, the empirical plan includes a bibliographical review and a case study of the project "Diários de Bordo" by Circuito - Braga Media Arts Educational Service. The research is organized around a set of questions that derive from the research objectives. The data and respective conclusions resulted from a process of collecting information through techniques such as informal conversation, document analysis, participant observation, focus groups, field diary and individual semi-structured interviews.

Keywords: art, visual arts, art and community, art therapy, well-being.

Índice

I. Introdução 9

II. Enquadramento teórico 13

1. Cultura e comunidade 13

2. Arte e democracia 22

3. Artes visuais e bem-estar 26

4. Arteterapia e artepsicoterapia 41

5. Educação artística e comunidade escolar 48

III. Investigação empírica 61

1. Pertinência e contexto do estudo 61

2. Metodologia 67

2. 1. Objetivo geral 67

2. 2. Objetivos específicos 67

2.3. Questões orientadoras da investigação 68

2.4. Tipo de investigação 68

2. 4. 1. Estudo de caso 69

2. 4. 1. 1. Conversas informais 70

2. 4. 1. 2. Análise documental 71

2. 4. 1. 3. Observação participante 71

2. 4. 1. 4. Grupos de foco 72

2. 4.1. 5. Caderno de campo 77

2. 4.1. 6. Entrevistas 78

3. Apresentação, descrição e análise dos dados 80

3.1. Funcionamento do projeto "Diários de Bordo" 80

3.2. Trabalho de campo 86

3.3. Repercussões do projeto "Diários de Bordo" 93

3.4. Importância das artes visuais para a comunidade educativa 102

4. Síntese/discussão dos dados e principais conclusões 104

5. Dificuldades e desafios 112

IV. Considerações finais 114

V. Referências bibliográficas 121

Legislação e outros documentos 135

VI. Anexos 136

Anexo I – Guião de entrevista a coordenadora/produtor envolvido(a) no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts 136

Anexo II - Guião de entrevista a formador(a) do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts 139

Anexo III - Guião de entrevista a profissional de saúde associado(a) ao projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts 142

Anexo IV – Guião de entrevista a colaborador(a) de escola participante no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts 145

Anexo V – Roteiro de grupo focal com formandos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts 148

Anexo VI – Pedido de autorização para recolha de som e imagem 151

I. Introdução

Inspirada por teóricos como John Dewey (1934), Nelson Goodman (1976) ou Umberto Eco (1997), acredito, hoje, que a arte e a comunicação andam de mãos dadas. Na verdade, tive a oportunidade de o experienciar na primeira pessoa. No Ensino Secundário, optei por seguir o Curso Cientifico-Humanístrico de Artes Visuais. Apaixonada pela escrita, licenciei-me em Ciências da Comunicação e, mais recentemente, fez-me todo o sentido unir as duas áreas e apostar no Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura. As minhas escolhas podem parecer divergir em direções opostas mas, para mim, convergem. A arte é uma forma de comunicação e a comunicação também pode ser uma forma de arte. Juntas, complementam-se, valorizam-se e estabelecem relações poderosas.

Num artigo publicado no *International Journal Of The Arts And Sciences (IJOTAS)*, a investigadora nigeriana em design M. Akuejeozi Mbelu (2020) recordou que "alguns vêem as artes visuais como uma forma de terapia, outros vêem-na como um veículo de expressão política e um catalisador de mudanças políticas e sociais. Todas elas são formas de comunicação" (p. 55).

Para Mbelu (2020), as imagens são uma linguagem universal e intemporal, que elimina todas as barreiras linguísticas, tanto para a população alfabetizada, quanto para a analfabeta. Qualquer cidadão pode interpretar, entender e decifrar a linguagem artística. Mesmo aqueles que não conseguem desenhar, por exemplo, são capazes de distinguir e reconhecer linhas, formas, cores, figuras, símbolos e sinais.

Segundo a revisão bibliográfica da investigadora nigeriana, a cor, em específico, desempenha um papel ainda mais especial. Ela pode afetar-nos diretamente, modificando os nossos pensamentos, humor, ações e até mesmo a nossa saúde. Por isso mesmo, os artistas comunicam através das cores, as marcas transmitem mensagens através da coloração e os próprios sinais de trânsito dizem-nos se podemos iniciar ou não a marcha através dos sinais luminosos coloridos que emitem. Assim, as cores têm potenciais e funções comunicativas, pelo que, mais do que qualquer outro elemento, moldam a forma como vemos o mundo e como nos sentimos nele (Mbelu, 2020).

E esta harmonização do ser humano consigo mesmo e com aquilo que o rodeia, esta procura

pelo bem-estar, pela qualidade de vida, pelo equilíbrio e pela saúde física e mental, é uma questão verdadeiramente premente e atual.

A arte e a cultura têm vindo a revelar-se componentes fundamentais da "quinta onda" de saúde pública[1], um novo paradigma de saúde que enfatiza a saúde mental, equidade em saúde e abordagens holísticas para o bem-estar geral, ou seja, para um "estado dinâmico de boa disposição física, psicológica e social" (WHO, 2004, p. 3) que resulta de "quatro fatores sobre os quais um indivíduo exerce diferentes níveis de controlo (...): biologia humana, ambiente psicossocial, acesso a cuidados de saúde e estilo de vida" (WHO, 2004, p. 3).

Enquanto as primeiras ondas de saúde pública podem ter sido caracterizadas por medidas como a higienização e o saneamento básico, e as ondas mais recentes se têm concentrado em vacinas e tratamentos médicos, esta abordagem reconhece que a saúde não é apenas a ausência de doenças físicas, mas que inclui, também, aspetos sociais, emocionais e psicológicos (Hanlon et al., 2011; Sonke et al., 2019). Por outras palavras, tal como manter uma alimentação saudável e praticar exercício físico, produzir ou apreciar arte será parte de um estilo de vida saudável (Budner & Cuevas, 2022; Sonke et al., 2011).

Assim, o potencial das artes não se limita ao seu valor terapêutico, estando, também, associado, à prevenção de patologias e à promoção do bem-estar, de uma forma geral. É por isso que, nas últimas décadas, a ligação entre artes, saúde e bem-estar tem conquistado um interesse e, simultaneamente, um reconhecimento crescente junto da comunidade científica, que trabalha, não raras vezes, lado a lado com artistas e agentes culturais em diferentes projetos de investigação.

Por essa razão, acredito, tal como Herbert Marcuse, que "a arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e das mulheres, que poderiam mudar o mundo" (Marcuse, 1999, p. 39).

A dissertação que aqui se apresenta dedica-se ao estudo da relação entre as artes visuais e o bem-estar individual e comunitário. Está dividida em dois segmentos - enquadramento teórico e investigação empírica -, que, por sua vez, se subdividem em cinco partes.

[1] O termo saúde pública refere-se ao campo que previne doenças, protege e promove a saúde das pessoas e das comunidades onde estas residem, aprendem, trabalham e se divertem, quer se trate de pequenos grupos de pessoas ou de países inteiros (Sonke et al., 2019).

Na primeira parte do primeiro segmento, intitulada "Cultura e comunidade", recordo o caminho percorrido para que bens culturais como a arte deixassem de estar restringidos a momentos especiais ou às classes mais altas e se (re)aproximassem da comunidade, inclusive (e sobretudo) das classes mais baixas, através dos artistas comunitários, nos anos 60 do século XX. Além dos conceitos de cultura e comunidade, nesta secção, abordo termos como arte erudita, arte popular, arte com velor pecuniário, arte comunitária, arte participativa e, também, conceções como a função social da arte de Joseph Beuys e Howard S. Becker.

Na segunda parte, intitulada "Arte e democracia", exploro o conceito de arte e abordo terminologias como democracia cultural e democratização da cultura, e conceções como o capital cultural de Pierre Bourdieu e a modernidade líquida de Zygmunt Bauman.

Já no terceiro ponto, com o título "Artes visuais e bem-estar", além de descrever os conceitos de artes visuais e bem-estar, que não haviam sido explorados no ponto anterior, listo vários exemplos reais, que tiveram lugar um pouco por todo o mundo, em que as artes visuais mostraram ter uma influência positiva no bem-estar individual e comunitário, desde o século 5 a. C., conforme a própria Organização Mundial da Saúde já veio confirmar.

No quarto ponto, intitulado "Arteterapia e artepsicoterapia", introduzo a área da arteterapia, nomeando os seus precursores, contextos de aplicação e vantagens associadas. Faço, também, a distinção entre esta disciplina e a arte como terapia e a artepsicoterapia. Descrevo, ainda, algumas das técnicas de artes visuais usadas em sessões arteterapêuticas.

Por fim, no quinto ponto, com o título "Comunidade escolar e educação artística", abordo a evolução das práticas educativas relacionadas com a atividade artística no contexto escolar, desde o século XX até aos tempos mais atuais. Suportada pela obra de teóricos como Almeida Garret, Britt-Maj Wikström, Herbert Read e Platão, defendo a educação artística enquanto método de promoção de bem-estar mas, também, de construção de conhecimento, e listo alguns tópicos sobre o comportamento que o professor deve adotar para que a criança tenha a melhor e mais enriquecedora experiência possível.

No que concerne ao segundo segmento, começo por defender a pertinência do estudo, explicando, em seguida, a metodologia utilizada no mesmo - de natureza qualitativa, com recurso ao estudo de caso e a instrumentos de recolha de dados como a conversa informal, a

análise documental, o grupo de foco, o caderno de campo e a entrevista. Na terceira, quarta e quinta partes do segundo segmento, apresento, analiso e discuto os dados recolhidos na investigação, bem como as dificuldades sentidas ao longo da mesma.

II. Enquadramento teórico

"A cultura está acima da diferença da condição social." - Confúcio[2]

1. Cultura e comunidade

Os diferentes momentos históricos, sociais e políticos e as diversas geografias em torno do globo têm vindo a originar diferentes conceitos de cultura: "se, inicialmente, o seu sentido estava associado ao trabalho no campo e ao gado, no séc. XVII, instala-se o debate associado ao sentido civilizacional do termo. Passa-se, assim, à ideia de cultura ligada ao cultivo da mente e do intelecto, remetendo-a para a relação com progresso, evolução, educação e razão" (Cruz, 2020, p. 31).

Se seguirmos a conceção da UNESCO (1982), verificamos que a cultura pode, hoje, ser considerada o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social, e que engloba, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Parece, assim, ser claro, de forma generalizada, que, quando falamos de cultura, falamos, inequivocamente, de arte.

Na opinião de François Matarasso, a arte tem vindo a tornar-se cada vez mais central nas nossas vidas (Matarasso, 2019). Mas, no Prefácio da obra *Arte e Esperança*, deixa claro que nem sempre o meio artístico esteve ao alcance de todos:

> Na maior parte das sociedades e ao longo da História, a experiência cultural da maioria das pessoas esteve limitada a ocasiões ou atividades especiais, como cantar ou bordar, que podiam ser realizadas sem prejuízo das tarefas diárias de sobrevivência. Apenas as elites sociais tinham tempo livre e recursos para cultivarem o gosto pelos livros, pela pintura, pela ópera ou pela arquitetura. Tal começou a mudar com a industrialização, através da criação de novos produtos culturais e de novos mercados para os mesmos. (Peças et al., 2019, p. 9)

Eugene Van Ervan, estudioso das artes, recorda que, antropologicamente falando, quando os

[2]Confúcio foi um pensador e filósofo chinês do século I a.C, cuja filosofia sublinhava uma moralidade pessoal e governamental, os procedimentos corretos nas relações sociais, a justiça e a sinceridade.

seres humanos começaram a produzir arte, ela tinha um espírito de comunidade intrínseco: “em vários contextos tribais tradicionais, a arte envolvia tudo e todos, abrangendo comunidades inteiras de pessoas (...). Pode argumentar-se que estas pré-industriais e proto-artes em comunidade existiram até à Idade Média” (Ervan, 2016, p. 67).

Na sua investigação com vista à compreensão dos fenómenos de hibridação cultural, realizados por meio de um intenso diálogo entre as culturas erudita, popular e de massas[3], o filósofo e antropólogo Néstor García Canclini (1984) analisou a democratização e a redistribuição da iniciativa social na participação do espectador no processo artístico. Com base nos resultados da sua pesquisa, afirmou que o grande desafio não era apenas a divisão de classes sociais, mas também a deseducação do público popular.

Canclini propunha, por isso, que fossem estabelecidas relações de mútua compreensão entre artistas e públicos, e uma ação dos artistas no próprio povo, eliminando o elitismo ideológico e partilhando os meios de produção e distribuição da arte, enquanto as distâncias existentes não eram percorridas e subtraídas. O estudioso sustentava que, além de saber produzir arte, o verdadeiro artista popular deve saber ensinar o público a produzi-la. Além disso, afirmava que deve ser popularizado não apenas o produto acabado, como também os meios de produção, distribuição e consumo: "as melhores condições para o desenvolvimento artístico podem surgir precisamente quando os artistas, em vez de se entrincheirarem na sua intimidade, se integrem organicamente na transformação social" (Canclini, 1984, p.38). Canclini fazia, assim, uma proposta de democratização do conhecimento das convenções de produção e distribuição da arte.

Esta divisão entre arte erudita - expressão artística considerada sofisticada, intelectualmente complexa e frequentemente associada a tradições culturais de longa data, geralmente produzida por artistas com formação formal em técnicas e teoria artística e apreciada sobretudo por uma elite educada (Gombrich, 1950) - e arte popular - produção artística de pessoas que nunca frequentaram escolas especializadas, mas criam obras com um relevante valor para o

[3]As culturas erudita, popular e de massas referem-se a diferentes formas de expressão cultural que são consumidas e valorizadas por diferentes segmentos da sociedade. A cultura erudita é aquela que é considerada refinada, muitas vezes associada à elite educada e ao conhecimento formal, incluindo formas de arte como ópera, literatura clássica e música clássica. A cultura popular, por outro lado, é aquela que emerge das camadas sociais mais amplas e é consumida pelas massas, frequentemente refletindo valores, tradições e entretenimento acessível a um público amplo. Já a cultura de massas é caracterizada pela produção em larga escala e pela disseminação rápida através dos meios de comunicação de massa, como cinema, televisão, música pop e redes sociais, refletindo os gostos e valores predominantes da sociedade contemporânea (Williams, 1983; Storey, 2009).

reconhecimento da cultura da qual fazem parte (Bevilaqua, 2014) -, e a noção da arte com valor pecuniário - ideia de que a arte é avaliada e apreciada não apenas pelo seu valor estético, cultural ou emocional, mas também pelo seu valor monetário - surgem quando, no final da era feudal, os espectáculos da corte passaram a ter preço fixo. De acordo com Ervan (2016), em meados do século XVI, esta segmentação tornou-se ainda mais notória, com o crescimento da burguesia e as novas formas de pensar a estética que o Iluminismo trouxe consigo. Ideias estas que, a partir do início do século XVII, começaram a ser exportadas para o Novo Mundo[4], com os escravos e as elites coloniais.

Matarasso refere uma geração de pessoas que, na década de 1960, desafiou os pressupostos do mundo artístico, com os quais não concordava, e usou formas de arte que, até então, não eram reconhecidas como tal. Mas a ideia mais revolucionária que esta geração trouxe para o meio foi a de que qualquer pessoa poderia ser um artista. Para estes cidadãos, "o ofício e a experiência adquiridos através da aprendizagem tradicional, ou, mais recentemente, através do ensino superior, são uma grande mais-valia, mas não são um pré-requisito para a criação de arte" (Peças et al., 2019, p. 10).

Autodenominados artistas comunitários, dada a intenção que tinham de produzir arte de forma colaborativa e, durante o processo, fomentarem a criação de comunidades, encontraram forte resistência por parte das instituições de arte, mas acabaram por levar as suas ideias avante e revolucionar o meio e algumas conceções que, até então, dominavam (Peças et al., 2019).

Segundo Pereira, Regatão & Sá (2017), "a reivindicação de uma função social para a arte remonta à época do Construtivismo Russo (1913-1930), movimento que colocou em questão a imagem do objeto artístico como algo sacralizado em defesa de uma arte aberta à sociedade que promovesse a experiência e participação do espetador" (p. 284). Algo que veio a consumar-se, efetivamente, quando a arte deixa, então, de ser vista de modo unilateral, para passar a ser entendida como um discurso constante entre o artista e o público.

Artistas como o alemão Joseph Beuys tiveram um papel fulcral nesta aproximação. Beuys defendia a ideia de que a arte não deveria ser vista como algo distante e elitista, mas sim como

[4]A definição de Novo Mundo refere-se às Américas (do Norte, Central e do Sul) após a sua descoberta pelos europeus no final do século XV. O termo destaca o contraste com o Velho Mundo, que se refere principalmente à Europa, África e Ásia. Ou seja, o Novo Mundo é frequentemente associado às culturas indígenas que já habitavam essas regiões antes da chegada dos europeus (Crosby, 1972).

uma força capaz de criar mudanças positivas na sociedade. Defendia a ideia de que a criatividade – ou seja, a "capacidade humana, a capacidade cognitiva que permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário" (Sousa, 2003, p. 169) - poderia ser uma força motriz para a mudança e que as pessoas deveriam ser incentivadas a participar ativamente na criação artística:

> Atualmente [a cultura] não tem nenhuma relação com a sociedade, e esta separação leva-nos a uma conclusão perigosa: que a cultura está estritamente ligada à lei, à produção, ao dinheiro, ao produto nacional, ao status de cada indivíduo da sociedade. (...) Necessito construir um mundo autenticamente diferente onde a ideia de arte tenha uma função especial que esteja relacionada com o conjunto da sociedade. (Beuys, 2010, p. 32)

Por isso, realizou uma série de ações artísticas e performances que muitas vezes envolviam a participação direta do público. Essas ações tinham o objetivo de criar um sentido de comunidade e interação entre as pessoas, desafiando as convenções artísticas tradicionais (Pereira, Regatão & Sá, 2017, p. 284).

Hugo Cruz (2020) recorda que, nos anos 1980, se desenvolveram, sobretudo nos países anglo-saxónicos, políticas públicas de apoio às práticas comunitárias, com a intenção de as fazer chegar às populações que, devido a circunstâncias económicas, geográficas e sociais, tinham limitações no seu acesso. Esta década é, por isso, considerada um período fundamental para a sua institucionalização.

Contudo, se estas políticas permitiram o reforço da ação da arte comunitária, também trouxeram consigo fragilidades, nomeadamente no que toca à liberdade criativa, bem como uma capacidade mais reduzida de ação reivindicativa:

> O avanço do neoliberalismo, nas políticas sociais, culturais e económicas, e os ataques ao Estado-Providência deixam a arte comunitária enfraquecida e, gradualmente, com o seu financiamento reduzido. Os anos 1990 são ainda mais severos e reduzem estas práticas a uma resposta à necessidade de gerarem valor (...), contribuindo para que os grupos e artistas se aproximassem cada vez mais das áreas social, educativa, da justiça e da saúde (...). Gradualmente, evoluiu-se para a chamada arte participativa (...). Nesta nova fase, a arte participativa sublinhou uma abordagem mais individual, ou seja,

> centrada no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das pessoas envolvidas. Esta visão tentou colmatar as lacunas que as abordagens tradicionais da área social não estavam a conseguir resolver, diminuindo o papel central que a dimensão estrutural tem na resolução destes problemas. (Cruz, 2020, p. 60)

Com efeito, atualmente, "as orquestras, os teatros, as galerias e outras instituições de arte, outrora tão céticas em relação à arte comunitária, realizam os seus próprios programas de participação, desejando renovar a sua relação com a sociedade" (Peças et al., 2019, p. 10).

A arte comunitária envolve, assim, a participação ativa de indivíduos – artistas e não artistas - em processos criativos coletivos, como a música, dança, literatura, o teatro e as artes visuais, com o objetivo de promover o envolvimento social, a expressão pessoal e a construção de comunidades mais fortes e saudáveis. De referir que, segundo António Pinto Ribeiro, autor do Prefácio de *Arte e Comunidade*, de Hugo Cruz, estas práticas artísticas não pretendem, de todo, ser marginais ou contra os cânones das artes – antes pelo contrário (Cruz, 2016).

Segundo Matarasso (2019), a arte comunitária é vista como uma forma de expressão artística acessível a todos, onde tanto artistas profissionais quanto amadores colaboram de maneira igualitária para alcançar objetivos comuns e estabelecer padrões coletivos, sem que os processos, produtos e resultados possam ser completamente previstos (p. 56). Da mesma forma, Cruz (2020) ressalta que uma característica central da arte comunitária é que ela surge a partir da comunidade e se desenvolve dentro do contexto quotidiano da mesma (p. 58).

Na sua vertente comunitária, a arte não será, portanto, algo pré-existente, mas resultado do trabalho de um conjunto de indivíduos (Matarasso, 2019), que não sendo necessariamente oriundos de uma área geográfica em particular, se unem com um objetivo comum (Nogueira, 2017) – no caso da comunidade escolar, por exemplo, o objetivo de adquirir conhecimentos e competências.

Nesta linha de pensamento, é interessante explorar a noção de comunidade. Para Hugo Cruz (2020), uma comunidade é um sistema ou grupo social, diferenciável no seio da sociedade de que faz parte, que tem características e interesses partilhados pelos seus membros, nomeadamente a localização geográfica (vizinhança), a relação de interdependência, o sentido de pertença à comunidade e a identificação com os seus símbolos e instituições. Já a conceção do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2003) propõe a comunidade como um espaço de

entendimento partilhado por todos os seus membros.

É importante esclarecer a ideia errónea de comunidade homogénea, onde os membros têm passados e expectativas de futuro comuns. Normalmente, a comunidade desenvolve-se, sim, a partir da diversidade e, por isso, a sua consolidação é morosa, pelo que a arte pode ter um papel unificador: "é aqui que a aprendizagem de uma arte, o trabalho lento dos ensaios de uma nova obra, a aprendizagem das técnicas para lidar com um determinado instrumento musical ou uma técnica proveniente originalmente de uma ou várias áreas canónicas podem ser exemplos de como negociar culturalmente com vista a um futuro comum" (Cruz, 2016, p.7).

Numa dissertação como esta, em que se procura apurar e compreender as relações entre as artes visuais e o bem-estar individual e comunitário, é, ainda, pertinente distinguir os conceitos de arte comunitária e arte-comunidade, sobre os quais trabalharam teóricos como Grant Kester (2011), Hugo Cruz (2016) e Suzanne Lacy (1994).

O objetivo principal tanto da arte comunitária quanto da arte-comunidade é promover a participação ativa, a expressão e o envolvimento da comunidade na criação artística de uma comunidade, muitas vezes com um foco em questões sociais, culturais ou locais específicas. São expressões com significados semelhantes, mas podem ser usadas de maneira ligeiramente diferente, dependendo do contexto.

O termo arte comunitária tende a destacar a própria comunidade como o principal motor da criação artística. Os seus projetos são frequentemente voltados para a expressão cultural, identidade e memória da comunidade, pelo que, muitas vezes, a comunidade se autoregula na produção de arte e os artistas atuam como facilitadores ou mentores. Nesta vertente artística, o foco pode ser mais a capacitação da comunidade para que ela mesma crie, produza e exiba a sua própria arte.

Relativamente à arte-comunidade, a ênfase está frequentemente no processo de criação, no envolvimento da comunidade e na reflexão sobre questões sociais ou culturais relevantes para essa mesma comunidade:

> No contexto de sociedades desiguais e plurais, como são a maior parte das sociedades contemporâneas (independentemente da sua maior ou menor aproximação ao conceito de democracia e maior ou menor distância entre ricos e pobres), a correlação arte-

> comunidade é geradora de propostas que problematizam o lugar do social, o lugar da cultura, o lugar do eu e do outro, o lugar do individual e do coletivo, o lugar do trabalho e do descanso, o lugar da educação e do lazer, o lugar da política e da economia, o lugar do presente, do passado, do futuro. A correlação arte-comunidade é uma forma de olhar, é uma forma de compreender, é uma forma de problematizar. Uma forma que se multiplica em formas, não há univocidade no exercício artístico, nem do lado de quem cria, nem do lado de quem recebe a criação. A correlação arte-comunidade, todavia, vai muito para lá de um simples canal com um emissor e um recetor. Estamos no domínio da interação, do jogo, do projeto, da manifestação coletiva, do compromisso, do entusiasmo, do risco, da entrega, do crescimento mútuo. (Cruz, 2016, p.3)

Assim, pode envolver a criação de obras de arte que são exibidas ou realizadas em espaços públicos e que procuram envolver a comunidade num diálogo criativo e incluir projetos artísticos em que artistas profissionais trabalham em estreita colaboração com membros da comunidade para criar obras de arte (Kester, 2011; Cruz, 2016; Lacy, 1994).

Hugo Cruz introduz, ainda, a noção de arte e comunidade, a reter para esta dissertação:

> A opção por Arte e Comunidade em detrimento de Arte Comunitária assenta na premissa e na identificação de uma conceção de arte como profunda e iminentemente comunitária. Perspetivam-se estas duas dimensões da vida como indissociáveis e perante uma designação Arte Comunitária identifica-se uma espécie de pleonasmo, de repetição e reforço de algo que é inerente à partida. (Cruz, 2016, p. 37)

Na obra *Arte e Comunidade*, o estudioso aponta uma das principais características da arte e comunidade – a construção de significados. Para Cruz, através da arte, a comunidade dá origem a novas realidades e dá forma ao imaginário coletivo (Cruz, 2016).

Howard S. Becker defende que a arte tem, realmente, um caráter social intrínseco, sendo resultado não apenas do trabalho do artista que a criou, mas de uma ação coletiva, da qual fazem parte fornecedores, técnicos, museus, média e público (Becker, 1982). Desconstruindo esta ideia, percebemos que, na sua ótica, toda a obra tem uma dimensão comunitária. Uma tese partilhada por Jorge Barreto Xavier, que começa a Nota de Abertura de *Arte e Comunidade*, de Hugo Cruz, afirmando que "não há arte sem comunidade nem comunidade sem arte" (Cruz, 2016, p. 3).

A verdade é que a arte comunitária desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar individual e comunitário. Ao nível individual, oferece uma plataforma para a expressão pessoal, permitindo que as pessoas partilhem as suas emoções, experiências e perspetivas: "a participação em projetos de arte comunitária leva a que as pessoas se conheçam melhor, e por vezes esse conhecimento dá-lhes ânimo para se erguerem e fazerem ouvir a sua voz" (Goldbard & Matarasso, 2021, p. 23). Como consequência, pode dar-se uma redução do stresse, da ansiedade e da depressão, proporcionando um meio de catarse e autoexpressão. Além disso, a participação em atividades artísticas em grupo promove a criação de laços sociais, aumentando a sensação de pertença e conexão (Malchiodi, 2006). Isto porque "a arte comunitária tem por base a união das pessoas, a aprendizagem conjunta, a execução conjunta" (Goldbard & Matarasso, 2021, p. 17), o que é fundamental para o bem-estar psicológico dos indivíduos.

Já no que diz respeito ao bem-estar comunitário, a arte comunitária desempenha um papel fundamental na construção de laços sociais e na promoção da coesão da comunidade, ao oferecer oportunidades para que as pessoas trabalhem juntas em projetos criativos. Além disso, capacita grupos marginalizados a partilhar as suas experiências e perspetivas e catalisa a transformação social e o desenvolvimento comunitário sustentável (Kester, 2011; Cruz, 2016; Lacy, 1994). Por fim, a criação e exposição de arte comunitária podem revitalizar espaços públicos, tornando-os mais atrativos e vibrantes, o que, por sua vez, pode levar a um aumento do orgulho comunitário e à melhoria da qualidade de vida (Hyde, 2009).

A arte comunitária é, também, uma ferramenta poderosa para abordar questões sociais e promover a justiça social. Permite que as comunidades explorem assuntos relevantes por meio da expressão artística e da narrativa, gerando discussões significativas e promovendo a consciencialização. Além do mais, a "participação em projetos de arte comunitária pode servir de preparação para outras formas de ação social e de participação democrática, por isso pode ser vista como uma forma de agitação social" (Goldbard & Matarasso, 2021, p. 23).

Assim, se, por outro lado, a arte - comunitária e não só - é um lugar seguro, pois permite que, através da obra, as pessoas exprimam aquilo que, de outro modo, têm receio de dizer (Goldbard & Matarasso, 2021), por outro, desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo e da mudança social, defendem figuras como Augusto Boal (2005), teatrólogo brasileiro conhecido por desenvolver o Teatro do Oprimido, ou Judith Baca (2018), muralista e ativista social, fundadora do *Social and Public Art Resource Center* (SPARC), em Los Angeles.

Para Isabel Mota, Administradora da Fundação Calouste Gulbenkian[5], acima de tudo, a aproximação entre a arte e a comunidade "contribui para o aumento de competências das comunidades e das pessoas que as integram, cria 'espaços' onde todos podem fazer ouvir a sua voz, facilitando o cruzamento de perceções e sensibilidades" (Cruz, 2016, p.5). A título de exemplo, refere o projeto "Inside Out"[6], do artista francês JR, que transforma as histórias das comunidades em arte pública, ao exibir retratos a preto e branco de grandes dimensões em espaços públicos, ou o coletivo americano "Graffiti Research Lab"[7], que tira partido da tecnologia, nomeadamente de luzes *LED*, para criar *grafittis* que emitem mensagens sociais. Não menos importante é a iniciativa "The Big Draw"[8], no Reino Unido, que mostra que as atividades artísticas coletivas, como pintura de murais em espaços públicos, fortalecem o sentido de comunidade, enquanto promovem a colaboração (Cruz, 2016).

Não obstante, de acordo com Hugo Cruz (2020), a qualidade da participação não está garantida, estando dependente dos processos (os condimentos da participação) e dos resultados pessoais (maior complexidade de pensamento, disposições para a participação futura, autoeficácia política) e societais (pluralismo, valorização da diversidade). As experiências de participação podem, inclusive, ter efeitos negativos, reforçando, por exemplo, estereótipos, conformismo, desconfiança e ceticismo. No entanto, as experiências participativas devem sempre ser vistas como oportunidades de transformação e desenvolvimento humano, nomeadamente ao nível do aperfeiçoamento de competências, atitudes e disposições pessoais e sociais.

[5] www.gulbenkian.pt
[6] www.insideoutproject.net
[7] www.graffitiresearchlab.com
[8] www.thebigdraw.org

2. Arte e democracia

"A obra de arte é uma forma coerente de organização do nosso mundo incoerente." - Augusto Pinto Boal[9]

A definição arte é, sem sombra de dúvida, um conceito que tem revelado grande plasticidade, como pode ver-se nas diversas teorizações feitas sobre o tema ao longo do tempo.

No século IV a.C., Platão considerava a arte uma necessidade de natureza espiritual do Homem, ao passo que Aristóteles a definia como uma natureza psicológica do próprio ser humano, associando-a à natureza emocional. Estas conceções associadas a um lado espiritual e psicológico da arte estiveram adormecidas durante séculos, tendo o foco da arte sido desviado para as criações reais, com ênfase nas suas formas e materializações físicas. Assim, no período entre a época Renascentista e o Impressionismo, o conceito de arte aplicou-se apenas a reproduções realistas de pessoas ou objetos (Sousa, 2003).

Como tal, até meados do século XX, uma obra de arte era facilmente identificada, sendo que as suas características obedeciam a "uma condição necessária", designadamente, ser uma pintura ou uma escultura, uma imagem, a duas ou três dimensões. Com a evolução do pensamento relativamente à definição de arte e obra de arte, desenvolveram-se outras teorias, enquadrando uma dimensão mais abrangente:

> Foi no final do século XIX, com a arte moderna, que surgiu a compreensão da capacidade da arte em aliviar os sofrimentos dos que a produzem. Os artistas modernos reivindicaram a autonomia da arte, libertando-a da tarefa de reproduzir o mundo visível. No início do século XX, surgiram diversos movimentos em que a experimentação artística dava o tom. Com o Expressionismo e o Surrealismo, o processo artístico foi concebido como um extravasar de sentimentos, e os aspetos psicológicos ganharam destaque. Essa nova conceção da atividade artística tornou possível o reconhecimento da qualidade das obras de pacientes psiquiátricos. (Cavalcanti et al., 2003, p. 119)

No século XIX, o escritor russo Liev Tolstoi definiu a arte como uma atividade humana em que um homem, consciente, por meio de símbolos externos, transmite a outros determinados

[9]Augusto Pinto Boal (1931-2009) é uma das grandes figuras da performance brasileira e latino americana. Foi académico, professor, diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta.

sentimentos que experimentou de forma que esses outros sejam afetados por esses mesmos sentimentos e também os experimentem. No mesmo período temporal, o poeta e historiador inglês Herbert Read enunciou a arte como algo que está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos (Bento, 2022). Já no século XX, no artigo *The artworld*, Arthur C. Danto (1964) sugeria que a arte é um fenómeno cultural e criativo que resulta da imaginação e da criatividade humanas, manifestando-se em diversas formas de expressão cultural, como a pintura, escultura, música, dança, literatura, cinema ou teatro, por exemplo.

Mais recentemente, no século XXI, o psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung (2011) acrescentou uma dimensão psíquica ao conceito, afirmando que a arte é a expressão mais pura que há para demonstração do inconsciente (crenças, valores, princípios e experiências) de cada um. Uma ideologia partilhada pelo neurologista e psiquiatra austríaco Sigmund Freud, que, já no século XX, tinha declarado que as imagens nos possibilitam aceder ao inconsciente mais eficientemente do que as palavras (Freud, 1984).

Atualmente, o conceito de arte é mais abrangente, mas também mais ambíguo. Segundo o Plano Nacional de Artes (2019), "a Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem" (p. 11). Para Oyarzo (2015), por arte entende-se "qualquer atividade ou produto realizado pelo ser humano com finalidade estética e/ou comunicativa, por meio do qual se expressam ideias, emoções ou, em geral, uma visão de mundo, por meio de recursos diversos, como plásticos, linguísticos, sonoros ou mistos" (p. 191).

Independentemente das diversas teorias e da confluência ou divergência de opiniões, "a arte acompanhou o ser humano ao longo da sua evolução, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser racional, emocional, comunicativo e com capacidade crítica e reflexiva" (Bento, 2022, p. 7).

Na opinião de Hugo Cruz (2020), neste momento, à semelhança daquilo que aconteceu noutras épocas, a arte e as práticas artísticas estão numa fase de expansão e fortalecimento. Suportando-se de conceitos cimentados por Bauman (2001), afirma que esta oportunidade emergiu do espaço que se abriu para o cruzamento entre campos disciplinares, num momento de transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida: "a realidade atual diluída e mergulhada numa velocidade acelerada, assente na lógica de mercado e consumo, suscita uma permanente desconfiança e a sensação de contínua instabilidade ao contrário de

um passado mais previsível e estruturado" (Cruz, 2020, p. 3).

Recorde-se que, por oposição a uma modernidade sólida, Bauman caracterizou o período atual como uma modernidade líquida, com princípios como a fluidez, velocidade acelerada e efemeridade, relações sociais e ligações humanas menos duradouras e estáveis: "vivemos tempos líquidos, nada foi feito para durar" (Bauman, 2007, p. 13).

Hoje, como começam por referir Botton e Armstrong na obra *El arte como terapia* (2014), a arte é vista com grande importância, surgindo intrínseca ao significado da vida. Talvez pela abertura de novos museus, a canalização de recursos governamentais para a produção e exibição artística, o desejo de ampliar o acesso às obras, sobretudo no que toca às crianças e minorias, bem como o prestígio deste campo em ambiente académico e as altas avaliações do mercado, referem os autores (Botton & Armstrong, 2014).

Para Goldbard e Matarasso, a arte é, acima de tudo, uma poderosa invenção humana. "É por isso que filósofos, de Aristóteles a Kant e outros, lhe concederam tanta atenção, e é por isso que os detentores do poder — a aristocracia, a igreja, os partidos e as corporações — procuraram controlá-la" (2021, p. 5).

O certo é que o direito à arte está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): "Artigo 27. (1) Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam".

Neste contexto, é inevitável mencionar as noções de democracia cultural, relacionada com o direito e a "capacidade de participar de forma livre, plena e igual na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e criar, publicar e distribuir trabalho artístico" (Matarasso, 2019, p. 85) e de democratização da cultura, que se refere ao processo de tornar a cultura, os bens e as atividades culturais mais acessíveis à população em geral, eliminando barreiras e promovendo a participação mais ampla na vida cultural, conforme a conceção de Pierre Bourdieu, em *La distinction: critique sociale du jugement* (1979). Ou seja, "não basta haver difusão cultural para democratizar a cultura" (Neves, 2020, p. 36).

Esta noção de democratização cultural veio, contudo, a ser abalada pelo próprio Bourdieu (1969), que contemplou a impossibilidade do acesso à oferta cultural ser, muitas vezes,

justificado pela dimensão simbólica e não necessariamente pela material. Ou seja, "considerando o conceito de capital cultural[10], o acesso à oferta cultural não significa, em si mesmo, uma real possibilidade de receção da mesma, isto porque os capitais culturais de partida são diversos, desenvolvendo-se com base noutros dispositivos e sentidos (Cruz, 2020, p. 38).

No dizer de Neves (2020), a arte é mesmo fundamental para a vida em democracia, na medida em que permite que os cidadãos se afirmem, expressem e questionem face àquilo que os rodeia:

> A intervenção baseada na arte comunitária impulsiona a democratização da cultura e da arte, na medida em que no decorrer das suas práticas, orienta as pessoas para uma consciencialização dos seus direitos cívicos, sociais, económicos e culturais e motiva as pessoas a arranjar formas de os conseguir obter. (Neves, 2020, p. 25)

[10]O capital cultural é um conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1979), que se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, educação, valores e comportamentos que um indivíduo adquire ao longo da vida e que lhe permite navegar e ter sucesso em contextos sociais e culturais.

3. Artes visuais e bem-estar

> "As artes são um componente crítico da saúde. A arte (...) é uma ferramenta para explorar, desenvolver e praticar a criatividade como um meio para o bem-estar." - Arts Well Association[11]

Ao longo da história, a arte e as artes visuais – um termo que "engloba os campos das artes percebidas através do sentido da visão [,] (...) como as instalações, performances, vídeo arte, *web* arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo[,] (...) escultura, pintura, desenho, arquitetura, gravura, (...) cerâmica, [e] artesanato" (Turati, 2012, p. 10), por exemplo - têm sido catalisadores para a mudança, promovendo a consciencialização, a empatia e o entendimento mútuo face a desafios locais e globais. Transcendendo os limites estéticos e as fronteiras culturais, linguísticas e temporais, têm-se revelado forças vitais para a expressão pessoal, o enriquecimento da experiência humana, o fortalecimento dos laços sociais e culturais e a transformação social. Mas a importância que lhes atribuímos pode ser superior se reconhecermos que é possível utilizá-las enquanto recurso para vivermos de uma forma mais satisfatória, num ambiente de bem-estar individual e comunitário.

Para isso interessa, antes de mais, desconstruir o conceito de bem-estar. De acordo com Garrido, Pinõl, Carnicer & Fontán (2018), está intimamente ligado ao domínio da saúde, de tal forma que na definição da Organização Mundial da Saúde o bem-estar aparece explicitamente referenciado - "estado de bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doença" (WHO, 1948, p. 1). Na mesma página do documento, pode ler-se: "a saúde abrange o domínio de funcionamento físico e psicológico e depende do equilíbrio entre este funcionamento e o ambiente físico, biológico e social". Ora, para Staricoff (2006) "as artes têm um papel significativo no alcance deste equilíbrio" (p. 24).

De acordo com Capucho, a arte é utilizada como expressão e transformação do ser humano há milénios: "desde o século 5 a.C., há registos que provam a existência do uso da arte como uma forma de tratamento e de cura" (Capucho, 2020, p. 23). Os gregos viam nas artes, como o teatro, a dança, música ou poesia, a cura para a alma, tanto para o interveniente como para o

[11] A Arts Well Association é uma associação sediada no Reino Unido que defende o papel das artes e da criatividade na promoção da saúde e do bem-estar. Trabalha com organizações, grandes e pequenas, para desenvolver projetos e programas que respondam às necessidades identificadas.

espectador.

Inspirada pela teoria de que o nosso cérebro é uma máquina preditiva, Girija Kaimal (2019), docente e investigadora na Universidade Drexel, em Filadélfia, tem vindo a defender que fazer arte nos ajuda a navegar pelos problemas que podem surgir no futuro, imaginando-o como um período mais esperançoso - e esta pode ser uma das razões pelas quais a arte está presente desde o tempo em que o homem morava em cavernas e se expressava através de pinturas rupestres (Hauser, 1999; Capucho, 2020). Segundo Kaimal (2019), o cérebro usa informações para fazer previsões sobre o que poderemos fazer a seguir - e, mais importante, acerca do que precisamos de fazer a seguir para sobreviver e prosperar.

Em *L'art Qui Guérit,* Pierre Lemarquis revela alguns dos benefícios que a arte tem nos nossos cérebros. Ao longo das páginas do livro, o neurocientista clínico e professor francês leva os leitores numa viagem secular, abrangendo o período paleolítico até o final do século XX, na qual interpreta múltiplas obras enquanto estratégia de promoção da saúde, tanto do espectador quanto do artista.

Lemarquis lembra Stendhal, escritor francês do século XIX, que escreveu sobre quase desmaiar ao ver frescos na Basílica di Santa Croce, em Florença, onde sentiu uma espécie de êxtase por estar absorvido na contemplação de uma beleza sublime. O seu coração bateu tão depressa que Stendhal pensou que entraria em colapso, reação que Lemarquis justifica com o facto de o cérebro de Stendhal ser invadido por emoções estimuladas pelo aumento da adrenalina (Lemarquis, 2020).

Outro exemplo mencionado no livro é o de uma paciente hospitalizada em França, que sofria de feridas crónicas nas pernas. A mulher encontrou motivação para se tornar mais ativa depois de, a seu pedido, a pintura de uma dançarina ter sido pendurada no seu quarto. A tela distraiu-a da sua doença e, através de mimetismo, começou a tentar mover as pernas, enquanto pedia menos doses de analgésicos. Pouco a pouco, aumentou a capacidade de caminhar, a sua perda muscular diminuiu e a circulação sanguínea melhorou, auxiliando na cicatrização de feridas (Lemarquis, 2020).

Numa entrevista à Artnet, Lemarquis assumiu que talvez a arte não cure os pacientes, mas contribuirá para que estes giram melhor a sua doença e recuperem mais fácil e rapidamente. Na

ótica no neurocientista, precisamos de dois tipos de medicina para lidarmos com a doença: uma que seja puramente científica e outra artística (Lauter, 2021).

Se, inicialmente, o uso da arte como estratégia de promoção de saúde e bem-estar ou enquanto disciplina científica "começa por ser ainda um eco das antigas conceções que tomam a loucura, ou pelo menos o padecimento do artista, como condição de genialidade" (Carvalho, 2021, p. 197), hoje, o panorama mudou. Girija Kaimal acredita firmemente que a arte é para todos e deve ser uma prática regular, independentemente do nível de habilidade artística do indivíduo (Kaimal, 2019).

Conforme Pierre Lemarquis (2020) explica, ao fazer ou contemplar arte, os nossos cérebros libertam hormonas e neurotransmissores como a dopamina - a hormona responsável pela sensação de "borboletas no estômago", relacionada com sentimentos de alegria, motivação, prazer e recompensa e a drogas recreativas (ausente entre os pacientes de Parkinson) -, serotonina - uma hormona ligada ao bem-estar, a sentimentos de felicidade e de relaxamento (encontrada em antidepressivos) -, bem como endorfina - junção de endo (interno) e morfina (analgésico), que pode auxiliar no controlo e redução da dor -, e oxitocina - estimula o apego. Adicionalmente, a adrenalina e a cortisona podem ser ativadas de modo a ter um efeito revigorante no corpo ou, pelo contrário, podem ser bloqueadas para um efeito relaxante, dependendo da obra de arte (Lauter, 2021). Ainda sobre este tópico, em entrevista ao *Canaltech*, o psiquiatra brasileiro Luiz Scocca referiu que quando apreciamos um quadro, por exemplo, a emoção pode ser tão intensa quanto viver outras coisas extremamente prazerosas, como comer o nosso prato favorito (Canaltech, 2021).

Já em 2011, o neurocientista e professor catedrático da University College London Semir Zeki tinha liderado um estudo que o levou a concluir que ver obras de arte gera no cérebro as mesmas reações de estar apaixonado. Na experiência, os participantes foram expostos a 30 pinturas diferentes e, através da ressonância magnética (MRI), os investigadores mediram o fluxo sanguíneo no córtex orbitofrontal medial, parte do cérebro associada ao prazer e ao desejo.

Como resultado, as obras de arte consideradas mais bonitas impulsionaram uma forte atividade nesta região do cérebro, tal como acontece quando se olha para alguém que se ama, o que levou à conclusão de que a arte induz uma sensação de bem-estar diretamente ao cérebro. Por isso, os investigadores dizem que as descobertas suportam a teoria de que a vida é aprimorada

pelo contacto com obras de arte (Alleyne, 2011).

Ping Ho, fundadora do grupo UCLArts & Healing, que prepara artistas, educadores, terapeutas, profissionais de saúde e membros da comunidade para usar a arte visual, movimento, música e escrita em conjunto com as práticas de saúde mental, a fim de construir competências sociais e emocionais e promover a autodescoberta, defende que as artes podem transformar-nos, através da influência que têm no cérebro, fortalecendo áreas-chave e proporcionando benefícios duradouros para a saúde humana (Ho, 2016).

Enquanto membro do painel do *Neuroscience 2016 Public Advocacy Forum*, a psicóloga estadunidense declarou que a expressão criativa é uma extensão de nós mesmos, evocando informação consciente e inconsciente que reflete aquilo que está dentro de nós, como uma espécie de janela para a alma. Através de um exercício com a plateia, Ping Ho mostra como amarrotar uma folha de papel, por exemplo, pode ser uma forma de, através da arte, mostrarmos o nosso nível de stresse (Ho, 2016).

Ho afirmou também que, uma vez que a participação ativa na arte convoca uma larga parte do cérebro, diminui os pensamentos negativos e o grau de tensão e aumenta a capacidade de concentração. A psicóloga social mostrou ainda que as pessoas resilientes utilizam as emoções positivas para recuperar de eventos negativos, o que atribui um papel de especial responsabilidade e simultaneamente importância ao campo da arte.

Ho acrescenta que, as praticas terapêuticas com recurso à arte resultam numa comprovada redução do uso de medicação, dando resposta às limitações dos serviços de saúde:

> Quando olhamos para estudos bem elaborados das artes no contexto da cura, vemos evidências biológicas consistentes de redução do stresse, incluindo reduções no uso de sedativos ou analgésicos, reduções na avaliação da dor e aumentos na tolerância à dor (...). Além disso, o uso da expressão criativa para facilitar o bem-estar socioemocional pode atender às necessidades quando o acesso aos serviços de saúde mental é limitado, devido a desafios de ordem financeira e/ou quando questões legais ou culturais inibem o uso de cuidados de saúde mental. O processo também amplia as possibilidades de cuidado em saúde, pois pode ser feito em grupos e em vários ambientes: educacional, recreativo e de saúde. Além disso, as artes não carregam o estigma da terapia e praticamente não têm efeitos colaterais. (Ho, 2016).

Além disso, arte permite que questões difíceis sejam expressas de formas que parecem orgânicas e seguras, o que é muito importante para pessoas que tenham vivenciado traumas ou que apresentem dificuldade em expressar sentimentos intensos. Graças à sua forte componente não verbal e dimensão universal, as artes possibilitam a participação de pessoas de todas as culturas e com diferentes habilidades, além de possibilitarem a partilha profunda e diálogo de experiências, o que gera reconhecimento, empatia e conexão. Assim, no espaço de uma hora, a partilha de experiências através da arte possibilita que perfeitos estranhos se tornem em confidentes próximos.

Prestes a chegar ao final da sua intervenção, Ping Ho recordou que, em 2013, o *Journal of the American Medical Association Internal Medicine* publicou uma análise de 27 estudos que envolviam um total de 1.576 pacientes com doenças cancerígenas que foram aleatoriamente designados para uma terapia de artes criativas, a qual incluiu artes visuais, entre outras expressões artísticas. A investigação concluiu que a prática artística reduz significativamente a dor, ansiedade e outros sintomas ligados à depressão, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (Ho, 2016).

Esta conclusão é reiterada em *The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature* (2010), de Heather L. Stuckey e Jeremy Nobel. O estudo revelou que o envolvimento com atividades artísticas têm o potencial de contribuir para a redução do stresse e da depressão e pode servir como um veículo para aliviar o peso de doenças crónicas. A investigação mostrou, também, que, através da criatividade e imaginação, encontramos a nossa identidade e o nosso reservatório de cura. Ou seja: quanto mais entendermos a relação entre expressão criativa e cura, mais descobriremos o poder curativo das artes (Stuckey & Nobel, 2010).

Em 2016, no âmbito de uma investigação sobre arte e bem-estar, Girija Kaimal, Kendra Ray e Juan Muniz mediram os níveis de cortisol - a hormona que responde ao stresse e ajuda o corpo a relaxar - a 39 adultos saudáveis. O grupo de investigadores descobriu que 45 minutos de criação artística num estúdio com um arteterapeuta resultam em níveis significativamente reduzidos de cortisol. O artigo também mostrou que não houve diferenças entre os resultados de pessoas que se identificam como artistas experientes e pessoas que não o são, o que significa que não importa o nível de habilidade do indivíduo, no que toca a sentir os benefícios que estão associados à produção e contemplação artística. Além disso, o envolvimento com a obra de arte

leva a que o indivíduo esteja totalmente focado no momento, perdendo a noção do tempo e espaço (Kaimal, Ray & Muniz, 2016).

No ano seguinte, uma pesquisa conduzida pela mesma investigadora revelou que o envolvimento em qualquer tipo de expressão artística visual propicia o bem-estar e dá origem a uma experiência prazerosa. A equipa de investigação mediu o fluxo sanguíneo na área cerebral associada à recompensa e reparou que houve, efetivamente, um aumento no fluxo sanguíneo para esta parte do cérebro quando os participantes estavam a produzir arte. A pesquisa sugere, ainda, que produzir arte pode trazer benefícios para a vida de pessoas que lidam com questões de saúde relacionadas com a ativação das vias de recompensa no cérebro, como comportamentos de dependência, transtornos alimentares ou de humor (Kaimal et al., 2017).

Ademais, no dizer de Capucho (2020) "as técnicas expressivas podem ser utilizadas como auxiliares para criar a ponte entre consciente e inconsciente" (p. 32) ao materializarem num suporte físico (como o papel ou a tela) o universo simbólico do indivíduo. Nesta linha de pensamento, em *Self-Healing Through Visual and Verbal Art Therapy* (2005), Rita Simon apresenta uma analogia entre o desenho e a associação livre de ideias, dando nota de que os traços simbolizam emoções reprimidas e inconscientes antes de as mesmas terem sido coloridas e moldadas no pensamento e na expressão verbal.

Os próprios estudos dos efeitos da arte no sistema nervoso humano têm revelado que a expressão artística traz contribuições importantes para o ser humano. Neurocientistas como Semir Zeki, Vilayanur S. Ramachandran e Anjan Chatterjee, por exemplo, afirmam que a arte provoca alterações nos padrões das ondas e do ritmo cerebral e estimula o nosso sistema límbico, a região do cérebro responsável pelo controlo das emoções e do comportamento social, provocando diversas emoções.

Na sua obra, que inclui títulos como *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain* (Zeki, 2000), *The Tell-Tale Brain* (Ramachandran, 2012) e *The Aesthetic Brain* (Chatterjee, 2015), é possível aceder a variadíssimos *insights* sobre a forma como a arte afeta o nosso cérebro. Comum parece ser a ideia de que, por meio dela, o indivíduo tem a possibilidade de experienciar o mundo de um modo mais satisfatório.

Em *El arte como terapia*, Tessa Dalley (1987) apresenta os pontos de vista e experiências de 14

especialistas, que relatam casos de sucesso do uso das artes visuais na cura de anorexia mental de jovens adolescentes, no tratamento de doentes mentais, idosos e doentes terminais, bem como em indivíduos internados em hospitais psiquiátricos ou confinados na prisão.

De acordo com Ruth Daniel, CEO e Diretora Criativa da In Place of War[12], uma organização global que usa a criatividade em situações de violência e sofrimento como uma ferramenta para mudanças positivas, esperança, oportunidade e liberdade, a arte auxilia o processo de empoderamento individual: entre as várias mudanças que se observam naqueles que integram os programas da organização, o aumento de autoconfiança é uma das que mais se destacam. Para Matarasso, a explicação para o efeito de que Ruth e inúmeros artistas falam reside no facto de que "para produzir arte com outros, as pessoas necessitam de competências técnicas e artísticas, organização, trabalho de grupo, imaginação, criatividade e experiência de vida. Como tal, é razoável esperar que quem desenvolva essas competências num ambiente de apoio, e demonstre o domínio das mesmas em público, ganhe confiança e autoestima" (Matarasso, 2019, p. 127).

Assim, se observar uma obra de arte produz efeitos transformadores no cérebro, o envolvimento no processo criativo/artístico desencadeia respostas tanto ou mais poderosas: num artigo publicado em 2022, as psicólogas Sonia Budner e Gema Sánchez Cuevas referem que a prática artística, em qualquer uma das suas variantes, revitaliza o cérebro de uma forma diferente daquela que decorre da simples observação. Essa é a razão pela qual a criação de arte pode ser vista como um exercício para o cérebro: da mesma forma que o desporto é benéfico para o corpo, criar arte poderá contribuir para que a mente se mantenha sã e lúcida (Budner & Cuevas, 2022).

Para Matarasso (2019), a atividade artística está associada a inúmeros benefícios que se refletem mais facilmente nas crianças. Ferreira (2015) acrescenta que a arte desperta a sensibilidade da criança e contribui para que ela expresse as suas emoções e conflitos internos; dá-lhe segurança e autoconfiança, auxilia-a no processo de autoconhecimento ao permitir-lhe descobrir e expressar os seus gostos, vontades, ideias e emoções, e permite-lhe desenvolver as suas competências, quotidianamente, sem se importar com o seu talento artístico, pelo menos nos primeiros anos da infância (Matarasso, 2019).

[12] www.inplaceofwar.net

De acordo com Correia (2015), a arte ajuda as crianças a descobrir os elos de ligação entre as emoções e a expressão das mesmas, e auxilia-as a exprimirem aquilo que sentem através da linguagem não verbal. A grande vantagem é que as crianças não vêm na arte uma obrigação, mas antes uma espécie de jogo, onde existe um diálogo entre aquilo que é criado – desenho, pintura, modelagem, etc – e quem o criou. Já para Malchiodi (2005), atividades artísticas visuais como as anteriores são meios eficazes para ajudar as crianças a expressarem emoções difíceis, oferecendo uma forma não verbal de comunicação terapêutica.

São, portanto, vários os teóricos que têm estudado a influência positiva das artes visuais no bem-estar e na saúde das crianças. Em Sensory *Experiences of Children With Autism Spectrum Disorder: In Their Own Words*, Anne Kirby, Virginia Dickie e Grace Baranek (2015) registaram os benefícios das terapias artísticas, incluindo as artes visuais, no desenvolvimento de competências sociais e na redução de comportamentos repetitivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outros estudos, como *Effects of Art Experience on Hospitalized Pediatric Patients*, analisaram os efeitos positivos de atividades artísticas como a pintura na redução da ansiedade e na melhoria do bem-estar emocional de crianças internadas em ambientes pediátricos (Lopez-Bushnell & Berg, 2018).

Também Ullán e Belver (2021) procuraram, por meio de uma revisão de literatura, compreender até que ponto as artes visuais podem contribuir para a promoção do bem-estar psicológico de crianças e adolescentes hospitalizados. Os resultados indicaram que as intervenções artísticas visuais (principalmente pinturas e desenhos, mas também fotografias, murais ou banda desenhada fisicamente presentes no hospital) podem ter uma influência positiva em alguns resultados fisiológicos, como o nível de ansiedade daqueles que estão sob cuidados médicos, mas, também, dos seus familiares (ansiedade parental), à melhor gestão do stresse e aumento do equilíbrio dos profissionais de saúde. Além disso, o envolvimento das crianças em atividades artísticas visuais pode melhorar a sua motivação, a sua autoexpressão, a comunicação com outras pessoas ou o seu humor e, ainda, ajudá-las a identificar e expressar emoções. A participação nestas atividades também demonstrou efeitos na redução da dor e uma aceitação mais positiva do tratamento. De forma geral, a inserção de atividades de artes visuais organizadas pelo hospital nos cuidados de saúde pode melhorar a experiência da criança internada e, também, aumentar a satisfação dos seus familiares face à unidade hospitalar e aos

cuidados prestados.

As artes visuais e a multiplicidade de materiais e técnicas disponíveis podem, igualmente, contribuir para que os adolescentes atravessem, de forma mais tranquila, a chamada "idade do armário". As obras de arte dos jovens que mantêm o seu envolvimento com a produção artística parecem ser fortemente influenciadas pela forma como eles se envolvem com o mundo, e tais obras de arte podem tornar-se uma oportunidade para expressar novas compreensões de si mesmos. Pensa-se, ainda, que a exploração de materiais pode ajudar os adolescentes a sintetizar as mudanças nas experiências físicas, cognitivas e afetivas encontrados durante esta fase do desenvolvimento humano (Burton, 2004).

Neste sentido, Matarasso e Marxen alertam que, enquanto adultos, não podemos infantilizar a arte e descartá-la, já que ela "não perde o seu poder de nos ajudar a descobrir, processar, compreender, organizar e partilhar as nossas experiências" (Matarasso, 2019, p. 46), bem como "explorar os sentimentos, atitudes, fantasias (...) e recordações" (Marxen, 2011, p. 13) que preservamos no nosso inconsciente:

> A arte ajuda-nos a aceitar os perigos e instabilidades do dia-a-dia que evitamos porque nos fazem sentir fora de controlo, tal como se sentem as crianças. Ajuda-nos a concentrar em aspetos da nossa experiência que são fluidos e mutáveis, abertos a interpretação, inesperados ou inacabados, negáveis, hesitantes ou incertos; ajuda-nos a dar aos nossos medos, revolta, desejos, ódios e amor, espaço para respirar em segurança, falar abertamente, sonhar, fantasiar e imitar; ajuda-nos a descobrir aquilo de que gostamos e que sentimos, mas não sabemos que gostamos e sentimos; ajuda-nos a cair sem nos magoarmos, a ir ao ataque sem magoar os outros. (...) A arte é o parque de aventuras do coração onde podemos explorar, descobrir, partilhar e tornarmo-nos quem somos, em relativa segurança, a sós e em conjunto. (Matarasso, 2019, p. 46)

Independentemente da idade, a arte faz, efetivamente, bem à saúde física e mental dos cidadãos (Fancour & Fin, 2019) e a Organização Mundial da Saúde (adiante designada OMS) já o reconheceu publicamente: em novembro de 2019, o Escritório Regional da OMS para a Europa publicou um relatório que examina as evidências existentes sobre o efeito da participação, ativa ou passiva, em atividades artísticas na saúde e bem-estar dos cidadãos, através dos resultados de uma revisão de mais de 3.000 estudos. A pesquisa mostrou que a arte pode, potencialmente, impactar a saúde física e mental das pessoas, quer no que toca ao diagnóstico e à prevenção,

como no que concerne à gestão e tratamento de doenças (Fancour & Fin, 2019).

Antes deste documento da Organização Mundial da Saúde, já outros escritos oficiais tinham atestado a relação benéfica entre as artes visuais e o bem-estar. São exemplos a publicação *A Prospectus for Arts and Health*, de 2007, que celebra os efeitos profícuos da arte na saúde, na qualidade de vida e no bem-estar, fundamentando-se na avaliação de mais de 300 programas ingleses (Department of Health & Arts Council England, 2007, p. 9) e o relatório *Creative Health: The arts for health and wellbeing*, publicado no Reino Unido, em 2017. Este documento confirma que a arte pode ajudar-nos a manter uma vida saudável, acelerar a recuperação clínica e possibilitar uma melhor qualidade de vida, o que, por sua vez, pode converter-se numa poupança de custos com serviços de saúde e sociais ao contribuir para a resolução ou manutenção de problemas como as doenças crónicas, a solidão, a saúde mental ou o envelhecimento, por exemplo (APPGAHW, 2017).

As potencialidades da arte parecem, portanto, ser ilimitadas, e a medicina mantém-se atenta e ativa: em 2019, um grupo de médicos do Canadá ganhou a atenção dos órgãos de comunicação social quando começou a prescrever aos pacientes visitas ao Museu de Belas Artes de Montreal como parte do tratamento de depressões ligadas à rigidez do inverno da região (Lauter, 2021). A partir da experiência canadiana, o hospital belga Brugmann, o maior de Bruxelas, passou a levar pequenos grupos de pacientes a passear em museus, com o intuito de os tirar das suas ruminações, ansiedades e prisões mentais. Também o Instituto de Cardiologia do hospital Pitié-Salpêtrière, em França, estabeleceu uma parceria com o Castelo de Compiègne, que consistia em dar acesso gratuito ao local a pacientes em convalescença, com o intuito de os ajudar no seu processo de recuperação (Moribe, 2022).

Uma revisão de literatura publicada, em 2019, por Stefano Mastandrea, Sabrina Fagioli e Valeria Biasi, na revista *Frontirts in Psycology*, atestou que os benefícios das visitas a museus incluem a melhoria da capacidade de memória e a redução da pressão arterial e dos níveis de cortisol e stresse, além da capacidade da inclusão social, o que, por sua vez, promove o bem-estar e a boa saúde dos seus visitantes. Existem, ainda, evidências de que as visitas a museus podem afetar o humor, a autoestima e proporcionar uma sensação geral de relaxamento. Isto porque, ao contrário dos hospitais e das clínicas, os museus e galerias são "ambientes não estigmatizantes" (Mastandrea, Fagioli & Biasi, 2019, p. 2). De acordo com os autores, a ambiência artística incentiva a autorreflexão e a comunicação em grupo, facilitando o processo

terapêutico. Os museus tornam-se, assim, locais ideais para intervenções de saúde (Mastandrea, Fagioli & Biasi, 2019, p. 2).

Também os próprios estabelecimentos de cuidados de saúde têm vindo a levar as artes visuais para dentro de portas como forma de complementar e acelerar os cuidados que prestam, mas também de diagnosticar os problemas dos seus utentes.

Em Portugal, por exemplo, o Museu Nacional Soares dos Reis acaba de renovar uma parceria estabelecida pela primeira vez em 2021 com o Centro Hospitalar Universitário do Porto, que inclui o Hospital Santo António, Centro Materno Infantil do Norte Albino Aroso, Centro de Genética Médica Jacinto de Magalhães, Centro Integrado de Cirurgia de Ambulatório e Hospital Magalhães Lemos. Destinado à comunidade de utentes, acompanhantes, cuidadores e profissionais de saúde destas instituições, o "Programa Arte e Saúde" tem, precisamente, como objetivo, reproduzir, nas instalações hospitalares, obras do museu, e dinamizar oficinas e programas de mediação cultural, colocando, assim, a arte ao serviço da saúde (Pporto, 2024).

Historicamente, as artes visuais, em especial a pintura, têm desempenhado um papel importante na conceção e configuração de espaços de cuidados de saúde. Há já vários séculos, as grandes instituições hospitalares possuíam coleções de obras de arte, geralmente com temas religiosos, que serviam para decorar os seus espaços e, simultaneamente, tentar proporcionar conforto e apoio espiritual aos pacientes. Alguns artistas são inclusive conhecidos por compor conscientemente obras para ajudar a curar os espectadores, como o pintor renascentista alemão Matthias Grünewald, cuja famosa tela *Retábulo de Isenheim* (1516), encomendada para um hospital, se destinava a inspirar uma sensação de equilíbrio interior entre os pacientes da unidade (Ullán, 2022).

Mas as primeiras experiências que relacionam arte e saúde ocorreram por volta do ano 1800, quando médicos americanos e franceses se começaram a interessar pelas atividades artísticas de pacientes psicóticos e a colecionar as suas obras plásticas. Em 1876, por exemplo, Max Simón sugeriu a utilidade das produções artísticas dos pacientes para diagnosticar os seus transtornos mentais ou cerebrais (Oyarzo, 2015).

Já em 1913, inspirado por Philippe Pinel, mentor da Terapia Ocupacional, Júlio de Matos concebe, de raiz, em Alvalade (Lisboa), um hospital onde pessoas com perturbações mentais,

até então estigmatizadas socialmente, excluídas e oprimidas, poderiam experienciar práticas terapêuticas inovadoras (Gonçalves, 2012).

Nos anos 1920, a médica austríaca Margarethe Hauschka usou práticas artísticas, como pintura e cerâmica, como parte do processo de cura, sobretudo de pacientes com problemas de saúde física e mental, no Instituto Clínico-Terapêutico de Arlesheim, na Suíça, numa clínica em Gunterstal, na Alemanha, e numa filial da unidade de saúde de Arlesheim, em Lugano, na Suíça. Através destas experiências, teve a oportunidade de desenvolver o elemento artístico de várias maneiras e de difundir a prática em várias partes do mundo, através dos cuidados como profissional de saúde mas, também, como formadora de arteterapia. Além disso, pôde construir as bases práticas e teóricas da terapia artística para, em 1962, fundar a primeira escola dedicada a este tema, em Bad Boll, na Alemanha e, em conjunto com o marido, o químico e antroposofista Rudolf Hauschka, a clínica Hauschka, que se tornou um centro importante para a medicina antroposófica e a terapia artística na Áustria (Hauschka, 2021).

Alguns anos depois, na década de 1940, a psicoterapeuta Edith Kramer desenvolveu e implementou abordagens terapêuticas baseadas na arte no Bellevue Hospital, em Nova Iorque, sobretudo com crianças com perturbações mentais. Kramer desempenhou um importante papel na promoção da terapia artística e da expressão criativa como uma ferramenta terapêutica, impactando de forma histórica o desenvolvimento da arteterapia nos Estados Unidos (Kramer, 1993).

Posteriormente, em 1946, Edward Adamson juntou-se ao Hospital Netherne, um asilo psiquiátrico britânico de longa permanência, como terapeuta ocupacional. Para o artista, a expressão artística era uma ferramenta poderosa para ajudar as pessoas a lidar com problemas emocionais e mentais. Adamson encorajava os pacientes a expressarem os seus sentimentos e experiências através da arte, proporcionando-lhes um meio de comunicação não verbal e uma forma de explorar as suas emoções de um modo criativo e terapêutico. Assim, desenvolveu um modelo de terapia artística e criou oficinas de arte onde os pacientes podiam pintar, esculpir e participar em outras atividades criativas, como parte de seu tratamento (O'Flynn, 2011).

De acordo com O'Flynn (2021), a sua ligação entre arte e saúde foi revolucionária para a época, uma vez que Adamson reconhecia o potencial da arte como uma forma de terapia complementar à abordagem médica tradicional. O seu trabalho influenciou o desenvolvimento da

arteterapia como uma disciplina reconhecida, e as suas ideias continuam a influenciar os praticantes de saúde mental e artistas terapeutas até aos dias de hoje. Edward Adamson contribuiu para o reconhecimento da terapia artística como uma prática terapêutica valiosa e influenciou o desenvolvimento de programas semelhantes em outros lugares ao redor do mundo.

No mesmo ano, do outro lado do oceano, a psiquiatra brasileira Nise da Silveira, que trabalhou no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, no Rio de Janeiro, criou um ateliê onde os seus pacientes exploravam o inconsciente, através de diferentes atividades expressivas, como pintura, escultura e modelagem, com o objetivo de auxiliar na cura: "fundamentada na teoria de Carl Gustav Jung, Nise compreendia que a expressão imagética seria o caminho de acesso ao chamado "mundo interno" dos pacientes diagnosticados, na sua maioria, como esquizofrénicos. O ato de pintar ou modelar era considerado uma forma terapêutica eficaz de promover a reorganização psíquica" (Capucho, 2020, p. 25) e, simultaneamente, a alternativa eficaz ao coma clínico e ao eletrochoque que Nise da Silveira procurava (Cavalcanti et. al, 2003).

Desta forma, tornou-se a primeira terapeuta brasileira a utilizar a expressão artística em contexto clínico como um método de exploração do inconsciente. Uma atitude considerada revolucionária, uma vez que Nise se libertou das práticas rígidas de tratamento vigentes da época e desenvolveu uma intervenção mais humanizada, que incide na exploração da criatividade do sujeito (Capucho, 2020, p. 25).

Na atualidade, as artes visuais continuam a ser usadas em contexto hospitalar, mas também em ambiente terapêutico, onde se procura responder a questões prementes que impactam cidadãos e comunidades um pouco por todo o mundo. E, se olharmos para os episódios mais marcantes dos últimos anos, é inevitável recordarmos a pandemia de Covid-19.

Num estudo realizado em Espanha, em 2021, sobre os comportamentos dos agregados familiares e, em específico, o comportamento dos menores, durante o confinamento da pandemia por Covid-19, foi possível verificar que houve uma elevada atividade criativa na maioria das famílias, com 83% dos inquiridos a confirmarem terem realizado alguma atividade artística, em algum momento, durante este período - de 14 de março a 26 de abril de 2020. Segundo os autores, a explicação poderá estar no facto de que "a arte ajuda o ser humano a procurar soluções, permite-lhe expressar-se e compreender o mundo que o rodeia" (Fernández, Hidalgo, Preciado & Moruno, 2021, p. 245).

Mais recentemente, alguns especialistas passaram a usar a arte como terapia em casos de Síndrome de Burnout Pós-Covid (Moribe, 2022). Uma tendência crescente, pelo menos junto dos profissionais de saúde: um estudo realizado em 2023 pela revista de saúde *BMC Health Services Research* mostrou que o uso de métodos baseados no uso da arte para abordar o esgotamento e o sofrimento psicossocial nestes indivíduos está a aumentar (Tjasink et al., 2023).

Em pleno contexto de guerra na Europa, é, também, pertinente referir programas e iniciativas ligadas às artes visuais que, de alguma forma, procuram ter uma ação humanitária e contribuir para o bem-estar individual e comunitário de cidadãos refugiados oriundos do território ucraniano.

Em 2022, surgia, em Lviv, o "Lviv's Smart Library", um programa artístico que se apresentava como um espaço para as crianças ucranianas, vítimas da guerra, partilharem emoções, preocupações, fazerem novas amizades e, em conjunto, aprenderem a lidar com a sua dor (UNICEF, 2022). No ano seguinte, a sensivelmente 500 km dali, em Kyiv, a organização não governamental ucraniana Mosaïca lançou um programa de workshops de arte para crianças afetadas pelas consequências da guerra, com a ambição de melhorar a sua condição psicológica. Sob a mentoria de artistas e outros profissionais das artes, nestas ações, as crianças aprendem a lidar com os seus sentimentos através do processo de criação artística (Rubryka, 2023).

Multiplicam-se, também, projetos direcionados a jovens e adultos, como o "YouCreate", em Mariupol, cujo objetivo é possibilitar que os jovens esqueçam, ainda que por breves momentos, o stresse do conflito armado e vistam a pele de artistas, promovendo, simultaneamente, a sua saúde mental (UNICEF, 2020), e o "Moldova4Ukraine", que decorre em território moldavo com e para a comunidade Romani ucraniana e cidadãos oriundos de Odessa, ambicionando fornecer atividades arteterapeuticas, apoio psicológico para crianças e adultos, educação parental e aconselhamento legal para famílias vítimas de deslocamentos forçados (Plan International Ireland, 2022).

Neste sentido, os programas artísticos podem ser plataformas para a expressão, cura e esperança de cidadãos refugiados, mas, também, uma ferramenta para a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Exemplo disso são os programas artísticos do grupo

empresarial bracarense dst, que, em 2022, tinha acolhido 6 artistas ucranianas, dando-lhes alojamento, vencimento, apoio na promoção das suas obras e uma exposição dedicada na Zet Gallery, a galeria de arte da empresa (Neves, 2022).

.

4. Arteterapia e artepsicoterapia

"A arte diz o indizível; exprime o inexprimível,
traduz o intraduzível." - Leonardo da Vinci[13]

A arte é, conforme patente nos capítulos anteriores, tão reconhecida como benéfica para a saúde humana, que existe, inclusive, uma prática terapêutica denominada arteterapia (ou arte-terapia).

De acordo com Ruy de Carvalho (2001), vice-presidente e fundador da Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia[14], a arteterapia é um método de tratamento psíquico, que utiliza mediadores artísticos no contexto de um processo terapêutico específico, o que resulta numa relação terapêutica própria, baseada na interação entre o sujeito (criador), o trabalho artístico (criação) e o arteterapeuta.

No Prefácio de *Diálogos entre arte y terapia* (2011), de Eva Marxen, a arteterapeuta, escritora e professora Judith A. Rubin dá conta de que, embora as artes nos acompanhem desde o início da história, a arteterapia, que integra arte e terapia, é uma profissão relativamente recente dentro das profissões curativas.

Um dos precursores da arteterapia foi Carl Gustav Jung. O psicoterapeuta suíço acreditava que a criatividade fazia a junção do mundo interno (inconsciente) e externo (consciente) dos indivíduos. Assim, em 1920, começou a recorrer ao desenho e à pintura em consultório, para que os seus pacientes expressassem os seus sonhos, emoções, conflitos internos e as suas fantasias que, normalmente, eram "ignoradas, contidas e disfarçadas, encobertas e, principalmente, ocultas" (Pandolfo, & Kessler, 2012, p. 8) e, posteriormente, fossem capazes de os compreender.

Na década de 1940, a prática consolidou-se nos Estados Unidos, com o trabalho das irmãs Florence Cane e Margareth Naumburg, e, na década de 1970, começaram a formar-se as primeiras associações de arteterapeutas, com o objetivo de reunir os diferentes profissionais que se dedicam a esta disciplina e promover o seu estudo e desenvolvimento. Destacam-se, entre elas, a Societé Française de Psychopathologie de l'Expression, na França, a British Association of art Therapists, no Reino Unido, e a American Art Therapie Association, nos Estados Unidos da

[13]Leonardo da Vinci (1952-1519) foi uma das figuras mais importantes do Alto Renascimento, destacando-se como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.
[14]www.arte-terapia.com

América (Oyarzo, 2015).

Em Portugal, as primeiras intervenções de arteterapia tiveram lugar no início da década de 1990, pela curadoria do Dr. Ruy de Carvalho, no Hospital Miguel Bombarda, em Lisboa (Carvalho et al., 2013).

De uma forma geral, a arteterapia contribui "para resgatar o sujeito do seu isolamento, físico e psíquico" (Carvalho, 2021, p. 197), aceder, articular e transformar as causas de distúrbios emocionais ou traumas e promover a reflexão e conversação, nomeadamente quando se verificam limitações cognitivas ou linguísticas, através da exploração de diferentes âmbitos performativos. Isto porque, segundo a arteterapeuta Vija Bergs Lusebrink (1990), a estimulação da componente sensorial favorece a reconstrução de memórias reprimidas, mas, também, o acesso, por via da estimulação de certos circuitos cerebrais, a memórias inacessíveis, exteriorizando-as por via da arte.

Além disso, conforme refere Vasques (2009), em *A Arteterapia como Instrumento de Promoção Humana na Saúde Mental*, as expressões artísticas possibilitaram o diálogo entre consciente e inconsciente e a consequente expressão de sensações, perceções e sentimentos que, muitas vezes, não são fáceis de expor por palavras. Desta forma, o indivíduo que experiencia o papel de artista sente-se livre e capaz de revelar a si e ao mundo exterior a sua verdadeira condição psicológica, que influi no campo físico, biológico e espiritual, desenvolvendo a sua consciência e personalidade.

A vantagem da arteterapia reside no facto de se poder abordar o conflito sem falar diretamente acerca dele, respeitando, assim, a privacidade de cada ser humano. Eva Marxen complementa esta ideia recordando que, "obviamente, pode chegar-se a um processo verbal (...) para elaborar e associar a expressão artística, sempre que o paciente queira fazê-lo. Contudo, a essência da mensagem transmite-se mediante imagens" (Marxen, 2011, p. 13).

Como tal, a arteterapia é direcionada não apenas ao tratamento, mas também à prevenção e à promoção da boa saúde dos indivíduos, conforme nos revela a própria etimologia da prática terapeutica:

> Terapia vem do grego TERAPEIA que significa cuidado e cura. Terapeuta é aquele que cuida, no sentido de curar algum mal, no sentido de reparação. Mas existe um outro

> sentido, cuja origem é anterior ao grego e o influencia fortemente que advém do hebraico, através da palavra TERUFÁ que também significa cuidado e cura, mas com um sentido eminentemente preventivo e prospetivo. (...) Nesta perspetiva, a do hebraico, que é absorvida pelo grego, cabe ao terapeuta cuidar do ser e ensiná-lo a cuidar de si e não somente tratar da doença. (Rehfeld, 2000, p. 2)

A arteterapia aplica-se a pessoas de todas as idades e em sessões individuais ou em grupos, fechados ou abertos, assim como oficinas/ *workshops* e em *open spaces*. Ao passo que as sessões individuais "permitem que o processo criativo e a relação paciente-obra-terapeuta sejam mais intensivos (...) [facilitando] o trabalho de temas, problemáticas e traumas que são demasiado íntimos para serem partilhados em grupo (por exemplo, abusos sexuais, violência física, violações, tortura, etc)" (Marxen, 2011, p. 75) e favorecem a entrega de pessoas que têm dificuldade em relacionar-se em grupo, as sessões grupais fomentam a partilha e aprendizagem conjunta.

Podem estabelecer-se grupos abertos que, a todo o momento, permitem que novos membros sejam incorporados, não tendo, necessariamente, uma ficha de inscrição, ou fechados, que se caracterizam por não admitirem novos participantes durante o processo (Marxen, 2011, p. 76).

Pandolfo & Kessler (2012) defendem que, em grupos comunitários, por exemplo, a arteterapia desperta os sujeitos e encaminha-os para um trabalho de autoconhecimento e auto-aceitação, através da pintura ou modelagem, por exemplo. Além disso, facilita a integração do indivíduo na comunidade e contribui para a melhoria das relações interpessoais, bem como do sentimento de pertença e identificação, ao estabelecer relações de troca e complementaridade: "o desenvolvimento partilhado de trabalho artístico faz com que as pessoas aprendam umas com as outras e umas sobre as outras, visto que todas trazem para o ato criativo histórias, identidades, imaginação e objetivos diferentes. (...) Tudo isto acontece espontaneamente no decorrer do processo de co-criação" (Matarasso, 2019, p. 102).

Já no que toca aos ateliers – de arte, de expressão artística ou de desenvolvimento da criatividade - não é dada tanta importância à vertente terapêutica da arteterapia. Aqui, prioriza-se, sim, o campo artístico e o desenvolvimento da criatividade. Esta modalidade da arteterapia é "especialmente indicada para contextos institucionais que não contam com um marco clínico, como centros cívicos, museus, bibliotecas, programas e projetos de trabalho comunitário, etc,

assim como (...) por exemplo em colégios e institutos de ensino primário e secundário públicos (...) e para grupos de pessoas que não querem realizar uma «terapia» propriamente dita" (Marxen, 2011, p. 77).

Por último, mas não menos importantes, os *open studios*, também designados como ateliers abertos, são locais nos quais "o arteterapeuta oferece um espaço onde se dispõem os materiais e cada participante pode ir e vir quando lhe convier. O arteterapeuta, neste caso, vai de um a outro participante para comentar aspetos do processo criativo" (Marxen, 2011, p. 77). Apesar de não existir qualquer dinâmica de grupo, o facto de haver outras pessoas presentes influencia o processo criativo.

Seja individual, em grupo, atelier ou *open space*, é sempre aconselhável realizar entrevistas prévias com os participantes. Essas entrevistas têm a função de explicar como as sessões serão conduzidas e esclarecer a modalidade utilizada. Além disso, permitem ao profissional conhecer melhor o participante e estabelecer um compromisso mútuo (Marxen, 2011).

Feitas as entrevistas, os únicos motivos que podem levar o arterapeuta a não prosseguir com a terapia são: o indivíduo negar-se a trabalhar com arte – poderá ser uma defesa interna que é necessário respeitar - ou ser incapaz de conter a sua agressividade (Marxen, 2011).

No que toca aos contextos de aplicação, são múltiplos: "hospitais, prisões, tratamento paliativo, escolas, centros de saúde mental, centros de dia, lares de idosos, educação especial, centros cívicos, casais, etc" (Marxen, 2011, p. 13).

De acordo com o *Family Guide to Alternative Medicine* (Shealy, 1996), a arteterapia atende a qualquer pessoa que tenha problemas emocionais ou psicológicos. É, contudo, especialmente recomendada para pessoas com dificuldades no que toca ao relacionamento interpessoal ou que sofram de problemas como alcoolismo, anorexia e bulimia, dependência de drogas e deficiências físicas ou mentais que interferem na capacidade comunicacional. Ou seja, revela-se de especial importância "quando o funcionamento normal do indivíduo se vê alterado, seja por razões biológicas, psíquicas ou sociais" (Marxen, 2011, p. 13), auxiliando todos aqueles que mostram ter mais dificuldade em articular os seus conflitos verbalmente.

Neste sentido, a arteterapia constitui um instrumento de promoção da melhoria da qualidade de vida dos participantes, na medida em que representa um caminho para que o indivíduo tome

consciência e seja capaz de expressar as suas emoções, medos e necessidades, ao dar-lhes uma forma visual, por via de técnicas e materiais artísticos. Ou seja, o participante é encaminhado por uma viagem de auto-compreensão e descoberta interior (Vasques, 2009).

No que diz respeito às crianças, a arteterapia pode ser utilizada para as ajudar a exprimirem-se melhor, concentrarem-se mais e desenvolverem-se num ritmo mais acelerado. Os idosos também são um importante público-alvo, pois é possível "acordar" memórias recalcadas ou mesmo esquecidas, melhorar a autoestima e estimular as capacidades, quer físicas, quer cognitivas (Marxen, 2011).

É essencial mencionar que a sua aplicação não se restringe ao contexto clínico nem se destina apenas a indivíduos com perturbações. O uso da arteterapia expandiu-se para áreas de intervenção mais amplas, incluindo o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e cívicas (Carvalho, 2021). Assim, hoje em dia, "nem sequer é preciso estar doente ou padecer de uma patologia concreta [para fazer arteterapia], pelo que se pode iniciar uma arteterapia com o objetivo de saber mais sobre si mesmo, com vista a um crescimento pessoal ou para desenvolver e potenciar a criatividade" (Marxen, 2011, p. 33). Desta forma, sem que sejam requeridos conhecimentos ou habilidades manuais ou criativas ao indivíduo ou grupo, a arteterapia oferece um processo artístico transformador (Pandolfo & Kessler, 2012).

Curiosamente, a arteterapia e a arte como terapia são muitas vezes confundidas. Segundo *Psicoterapias Activas (Arte-Terapia*), de Alberto Barros de Sousa (2005), o termo arte como terapia terá surgido pela primeira vez numa obra do pintor inglês Adrian Hill - *Art Versus Illness* (Arte Versus Doença), em 1945. Devido a uma doença contagiosa, Hill esteve internado durante bastante tempo e passava os dias a pintar. Os médicos notaram no artista uma recuperação muito mais rápida do que o normal, convidando-o a pintar com outros utentes, na esperança de que também eles pudessem tirar partido dos benefícios da arte.

Apesar de a arteterapia e a arte como terapia terem alguns pontos em comum, é necessário clarificar que, contrariamente a um indivíduo que promova a arte como terapia, o arteterapeuta é um profissional de saúde, com formação em psicologia e/ou neurologia, capaz de perceber dinâmicas patológicas nos seus pacientes. Além disso, deve, ele próprio, submeter-se a um processo de terapia individual (Vasques, 2009).

Em termos académicos, para um indivíduo ser arteterapeuta precisa de um percurso curricular extenso e preciso, escrever uma tese e realizar centenas de horas de trabalho científico supervisionado. Nos Estados Unidos, por exemplo, para conseguir a creditação básica, o aspirante a arteterapeuta precisa de contabilizar entre 1.000 e 1.500 horas de trabalho clínico direto supervisionado, esclarece a arteterapeuta Judith A. Rubin, no Prefácio que redigiu para a obra *Diálogos entre arte y terapia* (2011), de Eva Marxen.

Além do desígnio do campo artístico e científico, perdura, também, uma disputa quanto à designação dos seus praticantes, com uns a considerarem-se artistas e outros terapeutas. Se os primeiros carecem de bases clínicas e científicas, os segundos são, por vezes, considerados demasiado clínicos e desconhecedores da educação e criação artística, bem como da História da Arte (Carvalho, 2021).

Independentemente destas inconsistências, o trabalho deste profissional, a par do de um educador do campo das artes, é "promover no seu cliente a exploração de propriedades estéticas que estimulem a imaginação e a capacidade criativa" (Carvalho, 2021, p. 198), sendo que, ao contrário do especialista em Educação, o arteterapeuta incide no problema ou necessidade específica de cada participante, ajudando-o a clarificar e resolver os seus traumas e, assim, a ter uma vida melhor (Marxen, 2011).

O seu papel, enquanto intermediário, é ajudar a pessoa a abrir-se para o processo criativo, acompanhar a sua dinâmica de criação, aceitar a produção artística sem julgamentos e promover uma relação empática entre terapeuta, obra e utente – este que, para criar, tem de sentir-se seguro e acolhido. Além disso, como noutras terapias, "o arteterapeuta deve manter a todo o momento uma postura de neutralidade benevolente para com os seus pacientes e não misturar as suas relações privadas com as profissionais" (Marxen, 2011, p. 72). Por último, "à semelhança do educador artístico, o arteterapeuta deve promover no seu cliente a exploração de propriedades estéticas que estimulem a imaginação e a capacidade criativa" (Carvalho, 2021, p. 198).

A psicoterapeuta Joy Schaverien ressalva, ainda, a diferença entre arteterapia e artepsicoterapia: "há que deixar muito claro que para poder exercer artepsicoterapia é necessária uma formação adicional em psicoterapia, além de arteterapia" (Marxen, 2011, p. 15).

A par da formação do indivíduo que dinamiza as sessões, existem, também, diferenças nas próprias dinâmicas. Enquanto a arteterapia se baseia em alinhamentos pré-definidos, a artepsicoterapia desenrola-se em linha com a própria prestação do paciente: "a grande diferença entre arteterapia e artepsicoterapia reside em que a primeira pressupõe uma preparação prévia das sessões e a segunda tem implícita a livre criação promotora da associação espontânea de sentidos estéticos diferenciados" (Carvalho, 2013, p. 10).

De referir que algumas das modalidades expressivas mais utilizadas em arte como terapia, arteterapia e artepsicoterapia são, precisamente, áreas criativas das artes visuais, como o desenho, a pintura, colagem, tecelagem, modelagem e escultura, por exemplo.

Mas que atividade se deve escolher? Haverá alguma prática mais adequada ao perfil de cada indivíduo? Sim, e é importante garantir que as técnicas selecionadas atendem às necessidades individuais e que os materiais são aqueles que possibilitam "a mais elevada possibilidade de expressão e de criação, pois é complicado trabalhar com material impróprio. Provoca deceções e descontentamento; precisamente o oposto ao prazer de criar e à liberdade de expressão" (Rocha, 2010, p. 26).

Além disso, Young, Camic & Tischer (2016) chegaram à conclusão de que algumas das práticas artísticas têm efeitos mais prolongados no tempo e outros mais efémeros. Os mesmos autores também concluem que diferentes tipos de práticas artísticas despertam diferentes tipos de reações: umas reduzem o stresse, algumas estimulam cognitivamente e outras ajudam a libertar emoções. É aqui que se revela verdadeiramente importante o acompanhamento com um profissional.

5. Educação artística e comunidade escolar

"A educação nas artes é parte integrante do desenvolvimento de cada ser humano." - Bob Bryant[15]

De acordo com a conceção de Bento (2022), a educação é a ação social e cognitiva desenvolvida sobre os indivíduos com o objetivo de os preparar e dotar de competências, segundo um determinado conjunto de valores inerentes à sociedade que integram, para atuar no meio que os rodeia, a partir do processo educativo assimilado. Os meios em que ocorre podem ser diversos: "a educação tanto pode ocorrer na rua, no meio familiar, na escola, entre outros, ou através de atos conscientes de processo educativo, designadamente, através de vivências e partilhas sociais" (Bento, 2022, p.5).

Na atualidade, parece existir uma preocupação crescente em promover uma educação que vá para além da transmissão de saberes, estando a comunidade educativa e científica a caminhar para uma ideia de educação holística, que atribui novos significados aos conceitos de arte e educação (Correia, 2015).

Mais do que nunca, a escola representa o local por excelência de construção de bons cidadãos: "uma das preocupações que se inscrevem atualmente no quadro dos sistemas de ensino ocidentais prende-se com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos que as escolas devem proporcionar, a fim de contribuírem para a construção do cidadão responsável" (Rosário, 1992, p. 35). E a arte pode, segundo Maria José Rosário, ser um veículo para esse objetivo: a mediação qualitativa introduzida pela arte na resolução de problemas permite dar respostas a carências e necessidades que existem ao nível dos currículos escolares, proporcionando um maior equilíbrio entre desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano (Rosário, 1992).

Damásio (2006) afirma que, apesar de as ciências e a matemática serem indiscutivelmente necessárias na formação atual, tanto para o desenvolvimento das sociedades, como para o desenvolvimento da economia, a aprendizagem exclusiva das ciências e da matemática não fazem cidadãos, sendo o ensino das artes visuais absolutamente pertinente e necessário. Até porque podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e percetivo da criança

[15]Bob Bryant é Diretor Executivo do curso de Belas Artes da Katy Independent School District, em Houston, Texas, e fundador/líder da FASTx - Fine Arts Solutions of Texas, que se assume como "o recurso nº 1 para as necessidades de educação em artes plásticas" dos seus clientes.

(Ferreira, 2015).

Na verdade, um estudo conduzido por Judith Burton, professora da Universidade de Columbia, revelou que, disciplinas de áreas como a matemática, as ciências e a linguagem exigem capacidades cognitivas e criativas complexas, típicas da aprendizagem artística (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Britt-Maj Wikström (2011) defende mesmo que, em comparação com métodos de ensino tradicionais, usar uma obra de arte é mais eficaz, nomeadamente no que toca ao aumento das habilidades de observação dos alunos, empatia, responsabilidade, comunicação não-verbal, cooperação e relacionamento interpessoal.

Também Eric Jensen, um dos principais tradutores no mundo da neurociência para a educação, afirma que os sistemas que as artes visuais alimentam, que incluem as nossas capacidades sensoriais, atencionais, cognitivas, emocionais e motoras integradas são, na verdade, as forças motrizes por trás de todas as outras aprendizagens (Jensen, 2001). Portanto, há evidências de que a integração da arte em outras áreas temáticas pode melhorar a capacidade de os alunos aprenderem novos conceitos e técnicas de representação pictórica. Nestes cenários, os desenhos dos alunos, por exemplo, podem contribuir diretamente para a sua aprendizagem (Edens & Potter, 2001).

Por essa razão, as disciplinas artísticas devem estar em diálogo com as restantes unidades curriculares, de forma a promover o desenvolvimento holístico do educando (Alves, 2015), dada a relação que têm entre si:

> Durante gerações fomentámos a crença de que a arte, a ciência, as humanidades e as demais matérias eram completamente diferentes umas das outras. Mas a verdade é que têm muito em comum. Há muita técnica e objetividade na arte, assim como há muita paixão e intuição na ciência. O conceito de matérias separadas que não têm nada em comum viola o princípio do dinamismo. (Robinson e Aronica, 2009, p. 234)

Paralelamente, Correia (2015) afirma que a arte tem uma grande importância no que toca ao desenvolvimento biopsicossocial, ou seja, dos estados biológico e emocional e das relações que o indivíduo estabelece com o meio e com o outro. E é por essa razão que é, cada vez mais, associada à educação.

A investigadora recorda que há já cerca de 2.300 anos que Platão defendia que a arte deveria

constituir a base da educação. Para ele, a arte era uma espécie de artefacto inatingível, superior ao Homem, o reflexo do esplendor dos deuses, e era através dela que se atingiria uma harmonia entre o corpo e a alma (Correia, 2015). Na segunda metade do século XX, o poeta Herbert Read, veio corroborar esta ideia:

> Read, baseando-se em grandes pedagogos como Froebel, Montessori, Pestalozzi, Dewey, entre outros, e psicólogos como Piaget e Freud, e tendo em conta o desenvolvimento da criança, veio defender as ideias de Platão sobre o assunto, reforçando a necessidade de (...) uma metodologia de uma educação pela arte baseada na expressão livre, no jogo, na espontaneidade, na inspiração e criação onde seja proporcionada à criança sob a forma lúdico-expressiva e livre, inspiração e motivação para que ela expresse os seus sentimentos e estimule a sua criatividade. (Correia, 2015, p. 4)

Alves (2015) vai mais longe, recordando que a história da humanidade sempre caminhou lado a lado com a arte. A arte permite-nos conhecer a nossa história e compreender as nossas origens. Não possui uma função meramente estética, desempenhando um papel cultural - e a cultura deveria ser uma das necessidades primordiais no processo educativo de todos os alunos. Uma visão partilhada por Ferreira (2001), que argumenta que uma razão fundamental para integrar as artes no currículo da educação básica é o facto de que elas representam um componente essencial do património cultural da humanidade. Segundo este autor, a escola desempenha um papel crucial na preservação e na divulgação desse património.

Além disso, as artes visuais são um tipo de linguagem, uma forma importante de expressão e comunicação humana, o que, por si só, parece justificar a sua presença em contexto escolar (Brasil, 1998, p. 85). Na verdade, o desenho, que é uma modalidade das artes visuais, é frequentemente reconhecido como a primeira manifestação artística das crianças. É através do desenho que elas iniciam o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de se expressarem (Ferreira, 2018, p. 33).

De acordo com Kindler (1994), quando as crianças começam a desenhar, são pouco atentas às características visuais das marcas que produzem. A sua principal preocupação é fazer marcas. À medida que percebem que as marcas podem transmitir significados, começam a desenvolver formas intencionais, que se transformam em representações simbólicas das coisas.

Com o passar do tempo, as imagens gráficas dos alunos tornam-se cada vez mais semelhantes aos desenhos de outros estudantes, refletindo um desejo crescente de comunicar significados socialmente partilhados (Louis, 2005). Assim, há uma relação muito próxima entre artes da linguagem e artes visuais (Olson, 2003).

Além do mais, quando falamos do espaço educativo, o momento de apreciação ou produção artístico revela-se aquele em que os alunos se libertam das suas inibições e o trabalho em sala de aula se torna prazeroso e harmonioso, contribuindo, em grande medida, para fixar e captar a atenção da criança e fazer com que esta compreenda e apreenda melhor os conteúdos programáticos (Souza & Souza, 2019). Da mesma forma, torna-se mais antecipado, na medida em que é mais ágil a imaginar aquilo que poderá resultar de um certo acontecimento (Neves, 2020).

Assim, na ótica de Neves (2020), a educação artística exerce um importante papel na sociedade, na medida em que pode contribuir para que os cidadãos sejam mais sensíveis, questionadores e reflexivos sobre o que está à sua volta, sobretudo em relação a questões políticas, culturais, económicas e sociais, fundamentais para a equidade de uma sociedade. Da mesma forma, pode tornar os indivíduos mais disponíveis para produzir, conhecer e contemplar produções artísticas e, desta forma, participar no processo de criação cultural: "a educação artística pode impulsionar o desenvolvimento cultural das comunidades e eventualmente constituir um pilar do desenvolvimento comunitário e cultural" (p. 9). Além disso, possibilita que os cidadãos escolham "ser participantes ativos na cultura e não somente recetores passivos" (Neves, 2020, p. 14).

Para a autora, a educação pela arte tem um importante papel na formação integral do ser humano, na medida em que o permite conhecer-se a si mesmo e ao seu passado, bem como projetar o seu futuro. Ao conhecer-se a si mesmo, compreende aquilo que condiciona o seu comportamento e a sua interação com a sociedade, tornando-se, simultaneamente, uma parte da realidade e um agente da sua transformação (Neves, 2020).

Portanto, para que sejam adultos mais plenos e profissionais esclarecidos e realizados, é importante que as crianças se cruzem com as várias vertentes do saber, incluindo a artística:

> A formação integral do aluno deverá ser a preocupação central de todos os que interferem no seu percurso escolar, devendo permitir que o aluno possa, livremente, fazer as suas escolhas vocacionais. Para tal é necessário ter contacto com diversas

> formas de conhecimento, de modo a que desenvolva as suas capacidades e sensibilidades, para que, no seu percurso, tome consciência de si e do outro, delineando a procura do seu percurso profissional (Alves, 2015).

No entanto, na opinião de Souza & Souza (2019), o ensino da arte em contexto escolar não está a ser trabalhado da forma mais correta: "muitos docentes usam a arte para matarem tempo, e este momento que era para ser de produção acaba por gerar na criança um desinteresse pela arte, fazendo com que a mesma não sinta necessidade de se expressar ou até mesmo ache desnecessário aprender arte" (p. 8). Também Ferreira (2015) observa que muitos professores utilizam a educação artística apenas como uma forma de passatempo e divertimento, destituída de significado, sem a consciência ou a perceção da importância dos benefícios proporcionados às crianças pelas artes visuais.

Alves (2015) entende mesmo que o atual sistema de ensino desvaloriza as disciplinas de artes visuais:

> Estas são frequentemente consideradas disciplinas secundárias no currículo escolar, facto que se comprova pela reduzida carga horária das suas disciplinas, nomeadamente no que respeita à disciplina de educação visual (...), e pelo caráter opcional de algumas das suas disciplinas, como a referida disciplina de educação visual no 9º ano de escolaridade e a disciplina de História da Cultura e das Artes no ensino secundário. (p. 10)

De acordo com a mesma autora, de uma forma geral, os estabelecimentos educativos não mostram muitos esforços no sentido de fomentar uma atitude séria face às artes, vendo-as como uma espécie de cultura periférica ou acessória, sem relações com o percurso educativo: "atualmente, existe nas escolas uma ideia incutida e preconceituosa de que as artes visuais estão apenas relacionadas com a exploração de diferentes técnicas e materiais, onde não existe lugar para a criatividade e formulação de um pensamento crítico individual" (Alves, 2015, p. 13). E, no dizer de Buoro (2000), por se sentirem ansiosos com a alfabetização dos filhos, também os próprios pais colocam o trabalho de artes visuais na escola em segundo plano.

Em virtude da escassez ou ausência de contacto com as disciplinas de artes visuais, Alves (2015) considera o panorama atual preocupante, pois impossibilita que os alunos desenvolvam competências nesta área. Assim, argumenta que é essencial para o desenvolvimento completo

do indivíduo uma educação que estimule conscientemente as suas habilidades ao longo do tempo. Os professores de artes visuais têm o dever de cultivar nos alunos um interesse genuíno pela arte (Alves, 2015).

Como tal, Fontanel-Brassart & Rouquet (1977) defendem que a educação artística precisa de ser repensada e explorada, uma vez que a ação educativa perante este ensino não valoriza o seu carácter formativo e não tem em conta o benefício deste ao longo do percurso escolar.

Já no século XIX, Almeida Garret defendeu o papel da arte na educação, motivando vários pedagogos a defenderem as artes como fundamentais na educação humana. Assim, ao longo do século XX, foram surgindo várias ideias sobre educação artística, baseadas no modelo pedagógico que considera as artes um método capaz de garantir uma educação completa a nível afetivo, cognitivo, social e motor.

Entre as décadas de 1920 e 1950, as práticas de expressão artística foram desvalorizadas e empurradas para uma área marginal dos currículos escolares. No período de ditadura, a situação tomou proporções mais alargadas e a educação artística transformou-se em iniciativas de carácter pontual e particular: tudo o que estivesse relacionado com a arte, o sentido crítico e a liberdade de pensar, eram considerados subversivos e controlados pela censura (Mendonça, 2014, p. 33).

Desta forma, até aos anos 50, as experiências artísticas das crianças que frequentavam as instituições de ensino portuguesas limitavam-se ao desenho geométrico. Só entre fins da década de 1950 e, início da década de 1960, é que começa a haver um novo lugar para as ideias artísticas. Uma conjuntura que se deveu às novas ideias vindas da psicologia e da pedagogia, emergidas do movimento da "escola nova", que reconheciam a criança como um ser criador e dotado de formas singulares de expressão.

Um outro marco importante foi a publicação da obra de Herbert Read *Education througth art* (*Educação pela arte*, em português), em 1943, procurando instituir a ideia de que a arte deve ser a base da educação. Porque as imagens influenciam na formação da própria personalidade humana, nos valores e significados dados ao mundo, Read defendia a ideia de que a educação pela arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e na formação de uma sociedade mais criativa, consciente, completa e socialmente enriquecida. Acreditava que a

educação pela arte é essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, via a arte como uma forma de estimular a mente e permitir que as pessoas explorem novas ideias e perspetivas e argumentava que a arte permite que as pessoas se expressem, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade pessoal forte.

Para ele, a arte estava intrinsecamente ligada à experiência humana e à compreensão do mundo. Read acreditava que a arte ajudava as pessoas a entenderem-se melhor a si mesmas e ao mundo ao seu redor e via a educação pela arte como uma forma de cultivar a sensibilidade estética das pessoas, permitindo-lhes apreciar e compreender melhor a beleza e a expressão artística em todas as suas formas. Defendia, ainda, a integração da arte com outras disciplinas, argumentando que a arte poderia ser usada para enriquecer a educação em ciências, matemática, literatura e outras áreas (Read, 2007). Ideias que influenciaram significativamente a teoria educacional e a promoção da importância da arte na educação (Turati, 2012).

De referir, ainda, que Read foi o primeiro presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte, criada em 1954, influenciando algumas personalidades mais atentas no panorama artístico português, como Calvet de Magalhães, João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Cecília Menano, entre outros, que viriam a criar, em Portugal, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (atual MOVEA[16]) (Mendonça, 2014).

Com a Revolução de 25 de abril de 1974, assistiu-se a um conjunto de mudanças que influenciaram todos os setores da vida pública portuguesa e, de modo particular, o ensino das artes (Mendonça, 2014). Mas é em outubro de 1980 que nasce a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro), onde é oficialmente expressa a necessidade de promover a educação artística nos currículos do ensino Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, reconhecendo nas artes um fator importante na formação integral do indivíduo. Dado este passo, a educação artística passa a ser considerada uma parte integrante do sistema educativo (Bento, 2022; Mendonça, 2014).

A Lei de Bases do Sistema Educativo esclarece, por exemplo, que o Ensino Básico deve permitir ao aluno "a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética", e, para isso devem-se "valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a

[16]www.movea.pt

sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios".

Posteriormente, dá-se a publicação de vários documentos legais orientadores e, entre os mais citados, surge o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, no qual são esclarecidas as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na Educação e fortalecida a importância do ensino artístico no currículo escolar nacional. Outro fator importante a considerar foi a implementação do sistema das escolas a tempo inteiro, propondo atividades de enriquecimento a desenvolver em várias áreas, incluindo as de caráter artístico (Mendonça, 2014).

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico (2011) recomenda o desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito através da fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação, apresentando como competências essenciais, gerais e específicas a desenvolver pelos alunos a "literacia em artes", a apropriação das linguagens elementares das artes, a compreensão das artes no contexto, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e o desenvolvimento da criatividade. Este documento explicita, ainda, que as artes são "elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal social e cultural do aluno, são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção, que elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que vivem" (p. 149).

Adicionalmente, com vista à promoção das artes e da cultura em contexto escolar, a Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação) implementou o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA[17]). Este pretende que as comunidades escolares, no contacto com a arte e a cultura, desenvolvam uma predisposição para contactar com as mesmas, valorizando-as como uma forma de conhecimento especialmente importante para o desenvolvimento contínuo do ser humano (Programa de Educação Estética e Artística, 2010-2017). Para isso, tem vindo a implementar estratégias que valorizam a arte como forma de conhecimento, estimulando a inovação de práticas pedagógicas, transversais e agregadoras, através de um plano adaptável às características das comunidades educativas. Com a implementação de projetos desta natureza e com este alcance, valorizamos, na opinião de Bento (2022), o papel das artes na educação, e

[17]www.educacaoartistica.dge.mec.pt

damos um enorme passo na luta contra a desvalorização das expressões artísticas, relativamente às outras áreas do conhecimento.

Segundo Gardner (1983), a expressão criativa incentiva o estudantes a explorarem a sua imaginação e pensar de forma disruptiva, o que é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de raciocínio e de resolução de problemas (Dewey, 1934).

Além disso, atividades artísticas, como o desenho, a pintura e escultura, por exemplo, ajudam no desenvolvimento psicomotor, da coordenação e destreza (Hetland et al., 2007). Já o reconhecimento e a apreciação das criações artísticas dos estudantes contribuem para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima (Winner et al., 1994):

> À medida que passam a dominar técnicas que lhes possibilitem manusear esses elementos para conceituar e expressar ideias, os alunos ficam mais confiantes, porque se tornam mais habilidosos e competentes no campo das artes. A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da autoestima, e esta pode ser mais uma das justificativas para trabalhar com artes na escola. (Ferreira, 2001, p. 24)

Através da arte, as crianças são expostas a diferentes culturas, tradições e perspetivas (Efland, 2002), o que promove a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade. As artes visuais possibilitam, por exemplo, que o aluno explore diversas culturas visuais e dialogue com a diferença com respeito, e que desenvolva a sua imaginação, a fim de estar mais desperto e sensível, observador, crítico e questionador, além de desenvolver diferentes formas de interação artística, que lhe permitem ter uma melhor capacidade de conviver com os demais. Desta forma, a arte demonstra um enorme potencial no que toca à contribuição para o desenvolvimento de habilidades sociais, intelectuais, afetivo-emocionais e até ao nível da destreza manual. Acima de tudo, a criança torna-se mais ágil, independente e capaz de solucionar problemas quotidianos de um modo mais facilitador, pois tem a criatividade necessária para colocar em cima da mesa várias possibilidades.

A interpretação de obras de arte e a criação artística estimulam o pensamento crítico, a análise e a avaliação, fundamentais para que as crianças interpretem a realidade individual e social em que estão inseridas (Neves, 2020). Através da arte, os estudantes aprendem a formular argumentos e a defender as suas interpretações (Perkins, 1994).

Além do mais, uma vez que a arte é uma forma de comunicação não verbal, a sua prática ajuda os estudantes a entender como emoções e ideias podem ser transmitidas visualmente, contribuindo para o desenvolvimento de aptidões de comunicação (Eisner, 2002).

A arte é uma das melhores formas de o ser humano expressar os seus sentimentos e emoções, contribuindo para que as crianças sejam capazes de compreender a sua realidade e desenvolvam uma visão crítica, criativa e modificadora (Souza & Souza, 2019). Quando incitadas a explicar aquilo que pretendiam representar num trabalho artístico da sua autoria ou a descrever o que acham que um determinado artista quis representar numa obra, desenvolvem as suas capacidades de comunicação e expandem o seu vocabulário.

Quando as crianças entram em contacto com novos materiais e situações, elas tornam-se questionadoras (Pitri, 2003). Além disso, ao enfrentarem desafios artísticos, as crianças aprendem a perceber a relação entre causa e efeito, a experimentar, cometer erros, encontrar soluções criativas e, assim, ultrapassar desafios (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1999). Um processo valioso para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. A prática artística pode, também, ajudar a reduzir o stresse e a ansiedade, proporcionando bem-estar emocional (Malchiodi, 2007).

Segundo Neves (2020), a arte oferece, ainda, oportunidades para experimentar e descobrir métodos de aprendizagem diversos e integradores, que podem atrair pessoas que não se encaixam nos moldes tradicionais de ensino. Práticas essas que são vistas como uma vantagem significativa na luta contra a inadaptação escolar, comportamentos desviantes e o risco de insucesso ou abandono escolar (Rocha, 2010).

Na verdade, parece mesmo contribuir para o sucesso académico e para o aumento das taxas de graduação (Israel, 2009): em 1999, um estudo da Americans for the Arts examinou os efeitos da participação regular (três horas por dia, três dias por semana, durante um ano inteiro) nas artes entre jovens, com o objetivo de analisar os resultados que essa participação tem no desenvolvimento juvenil. Os resultados mostraram que os jovens que interagem regularmente com arte têm quatro vezes mais probabilidade de serem reconhecidos pelo desempenho académico, de participar ativamente em aulas de matemática e feiras de ciências ou ganhar um prémio por escrever um ensaio ou poema (Heath, 1999).

Por tudo isto, “a criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003, p. 167), razão pela qual o que interessa não é o objeto final, mas sim todo o processo que a criança percorreu até chegar à concretização de determinado objeto.

Portanto, e de acordo com Souza & Souza (2019), o ensino da arte não decorre da ambição de criar grandes artistas nas escolas, mas antes de dotar as crianças de ferramentas que ampliem a sua capacidade de compreender a complexidade da realidade e de se relacionarem melhor consigo mesmas e com o mundo que as rodeia. Um ponto de vista partilhado por Correia (2015), que afirma que “o papel da arte na educação não se refere apenas ao “ensino das artes”, mas a algo mais vasto, mais global” (p. 5). A autora acrescenta que a educação pela arte tira partido das expressões artísticas para despertar sensibilidades e outras potencialidades das crianças: “este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes e das artes na educação, (...) considerando as artes como as metodologias mais eficazes para conseguir uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (Correia, 2015, p. 5).

Sendo a escola um espaço onde se incrementam iniciativas de formação na perspetiva de uma formação holística do indivíduo, tem a oportunidade e o dever de potenciar espaços e iniciativas com caráter introspetivo, a partir dos quais o aluno possa desenvolver um melhor entendimento de si mesmo, das suas características, interesses, carências e desejos: "a construção de um ensino com mais qualidade, mais adequado às necessidades e pretensões dos discentes e com as imposições da sociedade atual obriga a uma reflexão e ações mais sustentadas” (Rocha, 2010, p. 29), para as quais a arte pode ter um papel transformador.

Assim, no contexto das instituições de educação infantil, é recomendado que se crie um ambiente físico e social que transmita segurança e acolhimento às crianças, e que as encoraje a desafiarem-se e superarem obstáculos (Brasil, 1998).

Por sua vez, o professor tem um papel fundamental na formação dos indivíduos. Para Fuzari e Ferraz (1993), a educação escolar deve proporcionar, através do ensino e da aprendizagem, as ferramentas necessárias para que os alunos possam exercer uma cidadania mais consciente, crítica e participativa. Além disso, é essencial que o professor adote uma postura de entusiasmo, empatia, encorajamento constante e afetividade, promovendo assim o bom desenvolvimento e o progresso dos estudantes (Rocha, 2010).

Segundo Zheng (2023), os professores não devem interferir muito nos trabalhos artísticos dos seus estudantes. Contudo, se identificaram emoções negativas nos mesmos, devem fornecer orientação adequada e incentivo, para que possam ter uma mente positiva e saudável. É que, sendo a infância uma das fases mais importantes da vida do ser humano, deve ser tida em especial consideração, uma vez que tudo "o que a criança sente, experimenta e exprime (...) tem um valor definitivo" (Stern, 1974, p. 27).

É, também, importante que o professor apresente obras de arte de diferentes artistas e movimentos artísticos aos mais pequenos, funcionando como um mediador entre elas e as obras. Por outro lado, deve incentivar a criança a criar a sua própria obra (Ferreira, 2015). Adicionalmente, é importante que o educador não apenas utilize as artes visuais como meio para ensinar novos conceitos às crianças, mas também valorize os conhecimentos prévios que elas já possuem. O professor deve explorar esses conhecimentos e integrá-los nas atividades de forma contextualizada (Ferreira, 2018).

Mas porque nem todas as crianças são iguais e nem todos os grupos têm as mesmas características, interesses e necessidades, o primeiro passo é conhecer os elementos da turma, para que depois o professor possa desenhar o projeto curricular à sua medida - com as vertentes apreciativa e produtiva, promovendo a integração, a inclusão e a equidade, critérios fundamentais para a formação de indivíduos e comunidades mais saudáveis (Ferreira, 2018).

Para Hugo Cruz (2020), "a educação tem que estar em profunda articulação com o mundo, numa ótica de espaço que abre a possibilidade de transformação" (p.89), ou seja, tem de permitir que os educandos se tornem cidadãos respeitosos (consigo mesmos e para com os outros), cooperantes, autónomos, emancipados, preparados para participar na tomada de decisões da vida em democracia. O autor justifica que esta abordagem pedagógica de inspiração marxista enfatiza os indivíduos oprimidos e tem como objetivo central alcançar a justiça educacional e social. A proposta é criar condições universais que garantam igualdade e diversidade, levando em conta as particularidades dos contextos e das pessoas (Cruz, 2020). E, para Cruz (2020), esta ideia vai totalmente ao encontro das práticas artísticas desenvolvidas em comunidade.

É pertinente recordar que, em 2010, Barack Obama, então presidente dos Estados Unidos da América, disse que o futuro pertence às crianças com uma educação e imaginação para criar

(em inglês, “The future belongs to young people with an education and the imagination to create”) (Day & Hurwitz, 2012, p.26). A presente afirmação de Obama, no contexto em análise, é totalmente pertinente, na medida em que as crianças que hoje descobrem e produzem o seu próprio conhecimento, são os adultos que irão conduzir a sociedade para um mundo melhor. Seguindo esta perspetiva, o adulto, ao potenciar o desenvolvimento da criança, está a assumir um desenvolvimento a longo prazo, ou seja, não só no que ela conseguiu fazer hoje, mas sim na cidadã que se irá tornar amanhã (Bento, 2022).

III. Investigação empírica

"Toda a arte e toda a investigação, e similarmente toda a ação e escolha, parecem visar um qualquer bem; de acordo com isto, declarou-se correctamente que o bem é aquilo que todas as coisas visam". - Aristóteles[18]

1. Pertinência e contexto do estudo

Decorria o verão de 2015 quando dei por concluído o meu percurso no Ensino Secundário, no curso Cientifico-Humanístico de Artes Visuais. Nesse mesmo ano, havia tido a oportunidade de integrar um projeto de voluntariado com jovens com algum tipo de deficiência, que frequentavam a mesma instituição de ensino que eu: a Escola Secundária de Sá de Miranda. Sessão após sessão, foi interessante observar que os participantes se tornavam, gradualmente, menos introvertidos, mais comunicativos, mais bem-dispostos e tinham um melhor controlo dos materiais.

No ciclo de estudos seguinte, dediquei-me às Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho. Essa licenciatura levou-me até uma agência de comunicação, que, por sua vez, me deu a oportunidade de fazer a cobertura de algumas das iniciativas da Feira do Livro de Braga, em 2022. Nesse evento, eis que me deparo com aqueles jovens com quem tinha feito voluntariado, já não num registo de alguém que tinha limitações e precisava do apoio da comunidade, mas como artistas que tinham algo de valioso para dar a essa mesma comunidade, através do projeto "Todos vivemos a mesma viagem de maneiras diferentes", dinamizado pelo Circuito, o Serviço Educativo da Braga Media Arts.

Começava, no outono desse mesmo ano, um mestrado, também ele na Universidade do Minho, que unia as duas áreas que tinha abraçado no passado, a Arte e a Comunicação: o Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura. As relações que havia observado, as coincidências que tinha vivido, despertaram em mim a certeza de que, no momento de preparar a dissertação, era a relação entre as artes visuais e o bem-estar que eu queria estudar.

Assim, a temática deste estudo - artes visuais como recurso para a promoção do bem-estar individual e comunitário, nomeadamente das comunidades educativas – mereceu a minha

[18]Aristóteles (384-322 a.C.) é um dos pensadores mais influentes da história da civilização ocidental. Foi discípulo de Platão e elaborou um sistema filosófico em que abordou assuntos como a geometria, física, metafísica, botânica, zoologia, astronomia, medicina, psicologia, ética, drama, poesia, retórica, matemática e, principalmente, lógica.

atenção porque, além de ter seguido o percurso artístico, acredito que as mais diversas formas de ver e produzir arte podem ter efeitos verdadeiramente positivos a nível individual e comunitário.

Fabiano Assis da Silva, na sua tese de doutoramento, afirma que as práticas artísticas podem, de alguma forma, ser o movimento, num ambiente escolar que se tem tornado tão inerte:

> As nossas escolas estão repletas de rotinas, atividades e programas que não despertam o interesse dos alunos. Esse facto faz com que os alunos sintam e vivam no ambiente escolar com muitas obrigações e pouco prazer. Não são raras as vezes em que o corpo é constrangido, cansado e obrigado a ficar imóvel, em que a imaginação é tolhida em prol de um raciocínio apenas lógico e formal. (Silva, 2023, p. 109)

A verdade é que, desde os primórdios da humanidade, a expressão artística tem desempenhado um papel fundamental na comunicação, na representação do mundo e na formação da identidade individual e grupal. Quando se trata do desenvolvimento psicossocial das crianças, a arte desempenha um papel crucial, pois oferece uma série de benefícios que vão além do simples entretenimento, ajudando-as a expressar emoções, desenvolver a autoestima, desbloquear problemas e tensões, cultivar empatia, estimular a imaginação, otimizar a coordenação motora e fortalecer as relações sociais e, assim, promover o seu bem-estar, como de resto foi explorado na revisão de literatura. Portanto, é essencial que as crianças tenham acesso a experiências artísticas desde tenra idade, o que contribuirá não apenas para o seu crescimento pessoal, mas também para a construção de uma sociedade melhor, já que, para autores como Hirokazu Yoshikawa (2015), o crescimento e desenvolvimento individual infantil é a base do desenvolvimento de um país.

Intitulado "Diários de Bordo"[19], o projeto sobre o qual me proponho fazer um estudo de caso "parte de técnicas plásticas e digitais para estimular a criatividade e a sensibilidade artística, enquanto cria espaço para a promoção da inteligência emocional junto dos mais pequenos", conforme se pode ler no website da Braga Media Arts[20]. De participação gratuita – e, portanto, com uma componente, também, de democratização cultural – e dedicado ao 1.º ciclo do ensino básico, em "Diários de Bordo", "os alunos têm a oportunidade de criar um filme de animação

[19]www.bragamediaarts.com/pt/agenda/diarios-de-bordo

[20]Desde 2017, Braga é Cidade Criativa da UNESCO no domínio das Media Arts - uma das 246 do mundo e a única da Península Ibérica com esta denominação. O Circuito é o Serviço Educativo da Braga Media Arts e o núcleo onde são pensadas atividades para diversos públicos, entre os quais o escolar, como o projeto "Diários de Bordo".

onde são representados sonhos saídos de uma máquina idealizada pelo coletivo. Este projeto trabalha competências em três eixos essenciais: a componente visual, ligada à expressão artística e criatividade, a componente tecnológica e a componente cognitiva, emocional e relacional", lê-se no website do projeto bracarense.

Vários autores defendem que a arte faz a ponte entre o consciente e o inconsciente, ao permitir materializar num suporte físico (como o papel ou a tela) o universo simbólico do indivíduo, o que interpela também, uma forte componente de inteligência emocional. Além de aproximar a arte das crianças, este projeto visa valorizar esse mesmo processo. Por outro lado, à medida que a sociedade avança rumo a uma era cada vez mais digitalizada, a convergência entre arte, tecnologia e comunidade torna-se essencial para estimular a colaboração, a inclusão e a reflexão sobre o mundo que nos rodeia.

A literatura mostra-nos que a arte sempre foi um reflexo da sociedade e uma ferramenta poderosa para gerar mudanças e inspirar ou materializar o pensamento crítico. Com o advento da tecnologia digital, novas possibilidades se abriram, expandindo os horizontes criativos e possibilitando formas de expressão disruptivas. Desde obras interativas e instalações digitais, até realidade virtual e arte generativa, a tecnologia tornou-se um meio fundamental para os artistas explorarem novos territórios e envolverem as comunidades de formas inovadoras. Neste contexto, a arte tecnológica não apenas transcende fronteiras físicas, mas também se torna um catalisador para a participação da comunidade, neste caso, a comunidade escolar.

Depois de estabelecer contacto com o Circuito, promotor da atividade, percebi que a iniciativa decorreria no período em me encontraria, precisamente, a trabalhar nesta dissertação. Estavam, então, reunidas as condições primárias para cruzar as conclusões da revisão de literatura com as de um caso que eu podia acompanhar em tempo real.

Conforme o Dossiê Pedagógico do projeto, gentilmente cedido pelo Circuito, "Diários de Bordo" dá voz aos alunos, de forma individual e grupal. Ao mesmo tempo que se expressam por via de técnicas alicerçadas nas artes visuais, desenvolvem as suas competências pessoais e sociais:

> Através da referência ao sonho enquanto potencial abstrato, o projeto explora caminhos na narrativa visual que permitem aos alunos contar histórias de forma original, livre e a partir do seu próprio ponto de vista e experiências. Recorrendo a técnicas como a associação livre, é incentivado o diálogo e a reflexão sobre o que se sente e o que se

> escolhe representar graficamente. O potencial inesgotável da imaginação alia-se à necessidade de concretização das diferentes tarefas associadas ao projeto — através da seleção, argumentação e tomada de decisões em grupo — sendo exploradas novas formas de representação do mundo pelos participantes (...) promovendo um processo de experimentação alicerçado no desenvolvimento da expressividade pessoal e social. (Braga Media Arts, 2023, p. 3)

O documento acrescenta, ainda, que o "Diários de Bordo" abre espaço para o pessoal e o coletivo, estimulando a confiança dos participantes, a autorregulação, o espírito de iniciativa e a gestão de prioridades.

A ideia do projeto partiu do Circuito, que contactou um formador – Carlo Giovani, designer gráfico, ilustrador, artista visual, autor de livros e educador, multipremiado internacionalmente – e uma consultora de psicologia – Graça Carvalho – para conceberem o respetivo Dossiê Pedagógico e o plano das sessões, tendo em conta as especificidades do público – alunos do 1º ciclo das escolas de Braga – e os objetivos pré-definidos pela Braga Media Arts. Existe, por isso, um trabalho próximo entre escolas, artista e equipa da Braga Media Arts.

Depois de as escolas interessadas se inscreverem na iniciativa, é delineada uma calendarização pela equipa de produção do Circuito. Nas turmas abrangidas, todos os alunos participam – não havendo necessariamente pedido de autorização junto dos encarregados de educação - e as sessões decorrem em horário letivo, substituindo as aulas que teriam lugar nesses horários.

Assim, ao longo de seis sessões de cerca de 45 minutos, são utilizados diferentes processos e suportes, entre práticas manuais e digitais - o projeto promove a utilização de tecnologias de fácil acesso para a criação artística, desenvolvendo competências ao nível da produção de conteúdos digitais orientados pelas ideias, sentimentos e escolhas dos participantes -, que estimulam a criação de conteúdos originais. No final, o processo resulta no desenvolvimento coletivo de uma narrativa visual animada, a partir do uso da técnica de *stop motion*.

De referir que, no decorrer da operacionalização do projeto, são estabelecidos momentos de diálogo e decisão coletiva, estabelecendo-se o contexto para a cooperação, partilha, negociação e debate. Através destes momentos, assim como dos exercícios de associação livre e de recurso ao sonho enquanto espaço de imaginação e criatividade, o projeto propõe-se a desenvolver a inteligência emocional dos participantes, nomeadamente a capacidade de controlo dos impulsos,

a regulação de emoções e a assertividade.

A primeira sessão serve para os alunos que participam no projeto e formador do mesmo se conhecerem. Apresentam-se e conversam sobre ilustração, animação e sonhos. Depois de ser explorado o conceito de *storyline*, são criadas listas de palavras (substantivos, adjetivos e verbos) que serão a base da história coletiva. Na segunda sessão, são exploradas as palavras e o seu potencial criativo. Com um exercício simples e participativo, é criada uma história a partir das palavras escolhidas pelos alunos e formador.

Na terceira sessão, é chegada a hora de transformar as ideias em imagens. Através de materiais como papéis recortados, tesoura e cola, os alunos dão vida à sua história e criam as personagens, cenários e elementos de cena. Na quarta sessão, é finalizada a construção das personagens, cenários e elementos cenográficos. Na quinta sessão, é dedicado algum tempo à iniciação do processo de animação da história, ou seja, à disposição dos elementos e captura dos mesmos, com recurso a tripé e câmara fotográfica, bem como à gravação dos sons que a preenchem, através de um *tablet*. A sexta e última sessão é usada para finalizar as tarefas que não foi possível concluir nas sessões anteriores e apresentar os resultados, em primeira mão, aos participantes. Não obstante, tornou-se um hábito o formador regressar às escolas, uma sétima vez, para uma apresentação mais formal dos resultados à turma e à equipa docente da escola, motivando uma discussão crítica sobre o processo de execução do vídeo e os resultados obtidos.

Para integrar o "Diários de Bordo", os estabelecimentos de ensino precisam somente de uma sala com acesso à internet, um quadro ou suporte para escrever, materiais de expressão plástica (marcadores, lápis, afia, cola, borracha, folhas, etc.) e um projetor de vídeo (para a sessão final). O restante material necessário para a atividade é fornecido pelo Circuito. Contudo, em caso de necessidade, o Circuito também fornece os materiais de expressão plástica.

As primeiras experiências tiveram lugar na Escola da Estação, permitindo a consolidação do formato do projeto. Sucederam-se sessões em outras escolas públicas de Braga e, em outubro/novembro de 2023, na primeira escola privada – o Colégio Teresiano.

A ambição do Circuito é que a atividade tenha continuidade em casa e/ou na sala de aula, nomeadamente através da aplicação *stop motion*. Quando instalada num telemóvel ou *tablet*, é

possível fazer animações livres e experiências de movimento, utilizando objetos do dia-a-dia, como brinquedos, flores ou peças de vestuário, por exemplo.

O primeiro passo é elaborar a *storyline* - o resumo de uma história numa única frase, a ideia central do roteiro, apresentando o protagonista, o ponto de partida e o final da história -, tal como os alunos aprendem nas sessões do projeto. Antes de começarem a filmar, têm de pensar como querem organizar a ordem das imagens, a duração da animação e o tipo de movimentos pretendidos (rápidos, curtos, ...). Em seguida, é necessário abrir a aplicação, escolher "novo filme", carregar no símbolo da máquina de fotografar no canto superior direito e começar a captar as imagens. Depois de serem gravados todos os planos, pode adicionar-se som. Com o novo filme aberto, escolhe-se o *frame* (a fotografia) a que se quer associar o som e carrega-se no símbolo de microfone. Depois, basta repetir o mesmo passo para as restantes imagens.

Além deste passo-a-passo, o Circuito divulga várias referências com os estudantes e as escolas – livros, vídeos, etc.

O "Diarios de Bordo" tem o apoio institucional e financiamento da UNESCO, do Município de Braga, do Teatro Circo de Braga EM, SA, da rtcp – Rede Teatros e Cineteatros Portugueses, República Portuguesa – Cultura - e dgARTES – Direção Geral das Artes. Conta, ainda, com a Caetano Auto como mecenas do programa.

2. Metodologia

Neste ponto procuro descrever o passo a passo da investigação a partir da definição dos objetivos e apresento um conjunto de questões que representam possíveis pontos de partida para a parte empírica do projeto.

2. 1. Objetivo geral

- Compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

2. 2. Objetivos específicos

- Conhecer o histórico do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Identificar os objetivos do projeto "Diários de Bordo"do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender de que forma são criados os planos de atividades de projetos de arte e comunidade a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender os critérios de seleção das técnicas artísticas usadas em projetos de arte e comunidade, a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Percecionar os efeitos das artes visuais nos indivíduos e grupos participantes na iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Apurar as diferenças na forma como se percecionavam – a si, aos outros e ao meio envolvente - os formandos antes de integrarem o projeto "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts e como se percecionam já depois de o integrarem;
- Apurar a importância das artes visuais para a comunidade artística, educativa e médica/científica envolvida no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts.

2.3. Questões orientadoras da investigação

Q1: Que lugar tem a arte no quotidiano da comunidade escolar das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Braga?

Q2: Como surgiu o projeto "Diários de Bordo"?

Q3: Que aspirações tem o projeto "Diários de Bordo"?

Q4: De que forma foi criado o plano de atividades do projeto "Diários de Bordo"?

Q5: Que efeitos têm as artes visuais nos participantes do projeto "Diários de Bordo", nomeadamente ao nível do seu bem-estar individual e comunitário?

2.4. Tipo de investigação

Um projeto de investigação implica que se recorra a uma determinada metodologia, isto é, a um conjunto de operações que nos conduza à recolha de dados e ao aprofundamento da compreensão de um fenómeno, tendo em consideração os objetivos da investigação e, posterior e consequentemente, as suas conclusões.

Neste estudo, recolhi dados de natureza qualitativa, optando por recorrer ao estudo de caso, por ser uma estratégia abrangente, que me permitiria estar próxima do objeto de estudo e recolher dados valiosos e precisos.

"Frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17), a metodologia qualitativa tem, segundo Fernand Gauthier, intrínseca a ideia de proximidade - no plano físico (no terreno) e/ou simbólico (através da linguagem) - entre o investigador e os participantes na investigação (Hébert, Goyette & Boutin, 2008). Por essa razão, os dados recolhidos são ricos em pormenores (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan & Biklen (1994) recordam que, "no passado, os investigadores (...) [das ciências sociais] baseavam o seu trabalho nas investigações feitas pelos «colegas das ciências exatas». Alguns autores entendiam medida como sinónimo de ciência, e tudo o que saísse desse registo era considerado suspeito" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 64). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente a de falta de

objetividade e de rigor intelectual, e considerada, por alguns investigadores, uma atividade jornalística ou uma metodologia de qualidade inferior (Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p. 7).

O presente projeto visa interrogar até que ponto poderá haver uma relação entre as artes visuais e o bem-estar das comunidades educativas, a partir de um caso de estudo em particular, o do projeto "Diários de Bordo". Para ultrapassar os desafios enumerados, procurei dinamizar mais do que uma ação a partir de cada uma das técnicas – ex.: conversas com mais do que um ator, mais do que uma entrevista, mais do que um grupo focal -, de forma a obter mais resultados, que poderia confrontar e, assim, otimizar o tempo dispendido. Além disso, recorri à reprodução da fala dos entrevistados, minimizando o risco de distorcer a informação recolhida.

2. 4. 1. Estudo de caso

Meirinhos & Osório (2010) lembram que, em estudos qualitativos, não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento. Um dos métodos que me permitirá fazê-lo é o estudo de caso, por consistir na observação detalhada de "algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos preciso ou definido num plano mais abstracto como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

A investigação em ciências sociais com estudos de caso tem sido particularmente desenvolvida por Robert K. Yin, que, na obra *Applications of case study research*, pressupõe a existência de vários tipos de estudos de caso, em função das suas características. Além de serem únicos ou múltiplos, os estudos de caso podem, também, ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. Neste caso, optei por um estudo de caso descritivo único, categoria caracterizada por representar a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto (Yin, 1993).

No que toca à tipologia, autores como Bogdan e Biklen definem os seguintes tipos de casos: histórico-organizacionais; observacionais; de histórias de vida; comunitários; situacionais; microetnográficos; comparativos e multicasos (Mendonça, 2014). Nesta investigação, a escolha indicidiu num estudo histórico-organizacional, no qual o investigador "se interessa por uma instituição, iniciando o seu trabalho de pesquisa a partir do conhecimento existente e disponível

em arquivos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais, entre outros" (Mendonça, 2014, pp. 58-59).

Para isso, apliquei um conjunto de técnicas de cariz qualitativo, tanto ao formador (Carlo Giovani) e formandos (alunos do 4º ano da Escola EB de Cruz) que participaram no projeto, como a atores externos que o acompanharam de perto, de que são exemplo os colaboradores das escolas que estas crianças integram e profissionais das artes e da saúde vinculados ao projeto (Sara Borges e Francisco Novais, coordenadora e produtor da Braga Media Arts, respetivamente, e Dra. Graça Carvalho, consultora de psicologia).

Através destas técnicas, procurei conhecer o histórico do "Diários de Bordo", ou seja, quando surgiu, a quem é direcionado, o que tem vindo a ser feito, quem/que entidades estão envolvidas, quais são os seus objetivos, entre outras questões pertinentes. Foi, também, meu interesse aprofundar os planos de atividades, para perceber se havia avaliação por parte de algum profissional de saúde em relação às necessidades, aptidões e interesses dos formandos, se existia algum critério na escolha de atividades individuais ou em grupo e com que critérios foram escolhidos os materiais e técnicas.

Por fim, dediquei-me à compreensão dos efeitos/resultados que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", em particular, têm na vida das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, e, sobretudo, se contribuem e de que forma contribuem para o seu bem-estar individual e comunitário, enquanto membros da comunidade educativa.

2. 4. 1. 1. Conversas informais

As conversas informais desempenham um papel fundamental na pesquisa, ajudando o investigador a gerar ideias, validar hipóteses, reunir *insights* e criar ligações com outros profissionais. Por isso, não devem ser subestimadas como parte do processo de investigação.

Na minha pesquisa, as conversas informais desencadeadas ao longo de toda a pesquisa (entre novembro de 2023 e junho de 2024) com os diferentes sujeitos ligados ao projeto, como a coordenadora e o produtor do Circuito e formador do projeto "Diários de Bordo", as próprias crianças que participam no mesmo, colaboradores das escolas envolvidas e profissionais de

saúde associados serviram, como de resto propõem vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Hérbert, Goyette & Boutin, 2008; Meirinhos & Osório, 2010; Mendonça, 2014), para complementar as demais técnicas utilizadas.

2. 4. 1. 2. Análise documental

Num primeiro momento da investigação, procurei recolher documentos variados junto de atores ligados ao projeto, como boletins informativos, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais, por exemplo. O fundamental era localizar e aceder a este material.

A sua qualidade variou. Alguns dos materiais forneciam apenas detalhes factuais, como as datas em que ocorreram reuniões. Outros incluíam informações ricas, como, por exemplo, o modo de funcionamento do projeto "Diários de Bordo".

Fruto do vigente período de digitalização, também "os registos eletrónicos têm surgido como uma fonte essencial de dados para análise. (...) Entre os registos eletrónicos encontra-se as mensagens eletrónicas, as discussões dos fóruns, dos *chats*, *wikis* e de todo o trabalho realizado na plataforma" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 63). Para aceder a este material, fiz uma pesquisa online, nomeadamente em plataformas ligadas ao projeto, como o *website* da Braga Media Arts e a página de Facebook do Circuito, e contei com a disponibilidade a coordenadora e o produtor da mesma entidade, que partilharam comigo algumas trocas de e-mails decorrentes da logística do projeto.

2. 4. 1. 3. Observação participante

A observação é uma das formas mais comuns que os seres humanos utilizam para adquirir conhecimento e compreender indivíduos, objetos, eventos e circunstâncias. Observar envolve a utilização dos sentidos para recolher informações específicas sobre diferentes aspetos da realidade, referem Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007). Mas a observação participante não é, contudo, uma observação igual àquela que fazemos no nosso dia-a-dia. É antes "uma técnica de observação sistemática, com arrimo em princípios teórico-filosóficos, que propicia a participação mais intensa possível do investigador nas vivências dos grupos e acontecimentos julgados

importantes para melhor compreendê-los" (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007, p. 282). Ao participar na experiência de forma imersiva, também o próprio investigador se transforma num instrumento de pesquisa (Correia, 2009).

Inspirada por Georges Lapassade, Correia (2009) considera três tipos de observação participante: periférica, com participação ativa e total ou completa. No primeiro, o observador tem um certo grau de implicação no grupo, mas não a suficiente para bloquear a sua capacidade de análise. O segundo, que alguns autores caracterizam como "tendo um pé dentro e outro fora", faculta que o investigador obtenha um estatuto que lhe permite participar em todas as actividades, mantendo um certo distanciamento. Já a terceira tipologia, por ser completa, é controversa e não reúne consenso na sua aplicação. No âmbito da presente investigação, acedi à execução do projeto com a turma de 4º ano da EB de Cruz, em janeiro de 2024, adotando a tipologia de observação participante periférica. Os dados recolhidos durante o processo enriqueceram o meu estudo e contribuíram para algumas conclusões do mesmo.

Uma vez que as pesquisas qualitativas se caraterizam pela utilização de múltiplas formas de recolha de dados, não há limite temporal e espacial para a observação participante, pelo que a duração deverá ser determinada pelo próprio objetivo do estudo e pela saturação dos dados (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007). Neste caso, dado que me encontro inserida no mercado de trabalho e o projeto decorreu em horário laboral, só me foi possível presenciar a sessão final, altura em que me foi permitido usufruir do período de férias validado pela minha entidade patronal. Ao longo de uma manhã, acompanhei o formador Carlo Giovani nas várias tarefas que dinamizou com os alunos, como gravação de sons e visualização do filme final, por exemplo. Ainda que tenha estado nos mesmos espaços que os alunos e participado nas conversas, abstive-me de opiniões, limitando-me a observar atentamente as relações entre estudantes e formador, bem como as expressões faciais e corporais de ambos.

2. 4. 1. 4. Grupos de foco

Um grupo de foco ou grupo focal é uma discussão planeada com o fim de obter perceções sobre um determinado tópico. É uma espécie de entrevista em grupo, onde a interação grupal existe e é usada para encorajar discussões aprofundadas. O seu objetivo não é desenvolver consenso, mas produzir dados qualitativos que forneçam *insights* sobre as atitudes, perceções, motivações,

preocupações e opiniões dos participantes (Gibson, 2007).

Segundo Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011), "o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de recolha de dados" (pp. 438-439). Isto porque, através da interação grupal, são estimuladas respostas e a recordação de acontecimentos. Ou seja, o grupo torna-se numa ferramenta para promover a negociação de ideias entre os participantes. Nesta dinâmica, os membros do grupo sentem-se mais confortáveis, pois não estão isolados nem sujeitos a avaliações individuais (Meirinhos & Osório, 2010). Por estas razões, o grupo de foco é hoje largamente usado e foi uma das técnicas às quais dei primazia.

No fundo, dinamizei uma espécie de entrevistas em grupo, nas quais a interação foi parte integrante da técnica, como de resto propõem Backes et al. (2011), tendo os participantes extrovertidos envolvido e estimulado os alunos mais introvertidos. No processo, procurei que as crianças que participaram no "Diários de Bordo" explorassem os seus pontos de vista a partir das reflexões sobre o projeto, no seu próprio vocabulário.

Como tive já uma experiência profissional num infantário, ainda que se trate de um nível etário diferente, os dados que tinha apreendido no que toca aos seus comportamentos, vontades, desejos e necessidades foram importantes para a gestão e dinamização dos grupos, no contexto da investigação. Sabia, de antemão, que, de certa forma, o sucesso do grupo focal depende do moderador. Por isso, procurei ajustar o meu vocabulário ao nível do da criança e manter um comportamento amigável. Paciência, cordialidade, humor e flexibilidade foram características que creio terem contribuído para fazer com que os participantes se tenham sentido bem-vindos e querido participar ativamente na discussão.

Ao preparar uma entrevista de grupo focal, várias questões devem ser agilizadas. Primeiramente, os participantes devem ser escolhidos, pelo que os critérios de inclusão e exclusão precisam de ser determinados. Em segundo lugar, é necessário desenhar um guião (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019).

Neste caso, dinamizei dois grupos de foco que, em conjunto, me permitiram incluir todos os alunos da turma de 4º ano da EB de Cruz. Enquanto uma parte da turma estava com o Carlo,

formador do “Diários de Bordo”, a terminar algumas tarefas inerentes ao projeto, eu estava com a outra, a realizar a dinâmica, que havia sido desenhada previamente.

Segundo a revisão de literatura de Adler, Salantera e Zumstein-Shaha (2019), as crianças sentem-se mais seguras e mais dispostas a expressar a sua opinião se os membros do grupo lhes forem familiares. Por isso, foi importante que os elementos de cada grupo de foco tenham sido da mesma turma.

Cultura, estatuto social, etnia, género e personalidade são características individuais importantes que podem ser controladas ou variadas num grupo. O género é mais frequentemente o foco da discussão, sendo a homogeneidade frequentemente recomendada (Gibson, 2007), pelo que procurei que os grupos fossem compostos por rapazes e raparigas, de nacionalidades diferentes.

Na maioria das vezes, é melhor evitar grandes discrepâncias de idade. É recomendável que não se verifiquem mais do que dois anos de diferença de idade dentro do mesmo grupo (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019), uma vez que o estilo, a capacidade, as sensibilidades e o nível de compreensão e abstração diferem substancialmente em diferentes idades (Gibson, 2007). Um desafio superado, dado que os alunos da turma de 4º ano da EB de Cruz tinham todos nove anos, à exceção de uma aluna com dez anos.

No que concerne ao tamanho do grupo, para crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, é recomendável ter como meta quatro a seis crianças (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Por isso, procurei constituir grupos reduzidos, para que todos tivessem a oportunidade de participar e, simultaneamente, para que eu, enquanto mediadora, tivesse um melhor controlo sobre o encontro. Esta foi, também, uma meta ultrapassada, dado que realizei a dinâmica com um grupo de cinco estudantes e outro de seis.

No que diz respeito ao local, é fundamental que este proporcione um ambiente acolhedor e garanta privacidade para facilitar a troca de ideias e o aprofundamento das discussões, conforme indicado por Backes et al. (2011), pois esses fatores podem afetar a discussão. Assim, deve ser selecionado um lugar luminoso, confortável, calmo, seguro, livre de distrações e com as condições de climatização adequadas. Neste caso, os grupos de foco foram dinamizados na sala de aula da turma, um espaço confortável física e termicamente, e que lhes é familiar.

Além disso, a literatura sugere que as cadeiras estejam dispostas em círculo ou numa outra

qualquer disposição que promova a participação entre os presentes – a dinâmica pode ocorrer sem cadeiras, caso o moderador entenda que a solução acrescenta valor à investigação (Gibson, 2007). Todavia, de forma a não prejudicar as dinâmicas das restantes turmas, que estavam em aulas, com ruídos resultantes da mudança da disposição da sala, realizei os grupos de foco com as crianças dispostas nos seus locais habituais de estudo.

É recomendada a implementação de grupos focais em salas de aula com envolvimento do professor, já que se argumenta que os professores são importantes referências na vida das crianças e que a sua presença contribui para evitar qualquer timidez (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Paula Sobrinho, professora titular da turma, esteve presente em ambos os grupos de foco e motivou os contributos dos alunos mais tímidos ou inibidos, tendo sido, por isso, uma peça essencial.

No que concerne a grupos de foco com crianças, a hora deve ser cuidadosamente planeada, já que o cansaço e a inquietação surgem, normalmente, no final do dia (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Neste caso, as dinâmicas decorreram ao início da manhã, por volta das nove horas.

Além disso, as crianças até dez anos conseguem manter-se concentradas numa atividade por cerca de 45 minutos a uma hora (Gibson, 2007), pelo que procurei garantir que o estudo de caso não excedia esse período.

Antes do grupo focal tomar lugar, é necessário agilizar declarações de consentimentos de participação e gravação - para facilitar a avaliação e obter informações adicionais, é altamente recomendável registar o grupo de foco em áudio e/ou vídeo. Tratando-se de crianças menores, foi necessário, neste caso, solicitar o consentimento de participação aos encarregados de educação (anexo VI). Estes documentos incluíram uma explicação dos procedimentos e informações sobre como será utilizado o material fornecido (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Ao longo deste processo, contei com o total apoio da professora Paula Sobrinho, que anunciou a minha intervenção na reunião de pais anterior à dinâmica, recordou através de mensagem via WhatsApp e entregou e recolheu as autorizações devidamente assinadas. É, também, importante que o consentimento informado das crianças, pelo que foi necessário explicar-lhes o objetivo da dinâmica logo no seu começo, bem como a sua duração estimada e as regras existentes, sendo que se pode perguntar às crianças se desejam sugerir alguma regra

adicional (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). No caso, as crianças sugeriram que intervenções adicionais seriam sempre antecedidas do ato de colocar um braço no ar, como já fazem no seu dia-a-dia, em contexto de sala de aula, sugestão essa que foi acedida e colocada em prática no decorrer dos grupos focais.

Ao trabalhar com crianças, o investigador tem de ser criativo, estimular, motivar e contribuir também para o bem-estar dos participantes, até para ser coerente com o próprio propósito da investigação. Pode ser útil começar com perguntas de aquecimento ou com uma dinâmica de abertura (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Neste caso, preparei uma placa (folha dobrada em forma poligonal triangular) com o nome de cada interveniente, que fui colocando à sua frente, aluno a aluno.

Em grupos focais realizados com crianças é, também, recomendado que os moderadores se apresentem pelo primeiro nome e aceitem ser abordados informalmente. Esta etapa ajuda as crianças a perceberem que o seu relacionamento com o moderador é diferente da relação que têm com os professores (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Adotei essa abordagem desde o início, informando que, tal como elas, também eu era estudante, ainda que as crianças tenham optado por me chamar "professora" e me abordar na terceira pessoa.

Usar atividades lúdicas pode facilitar a participação de crianças mais novas (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019), mas os materiais fornecidos para a discussão também devem corresponder às habilidades cognitivas das crianças. Neste caso, dei a cada criança um sinal de stop composto por duas faces sorridentes, onde o sorriso verde correspondia a uma resposta afirmativa e o vermelho a uma negativa, e solicitei, já no final, que cada uma fizesse um desenho sobre a forma como se via no projeto "Diários de Bordo".

De acordo com Adler, Salantera & Zumstein-Shaha (2019), um grupo focal não deve ser entendido como uma forma estendida de entrevista. Portanto, o papel do moderador não é fazer perguntas de forma direta aos participantes, mas ter o cuidado de envolver todos de forma igualitária e evitar líderes que dominem a conversa. Assim, o meu papel foi não apenas de investigadora, mas também de coordenadora ou moderadora dos grupos.

Agradecer às crianças pela sua contribuição no final do grupo é uma mensagem importante que demonstra respeito e valoriza a sua participação (Gibson, 2007). Por isso, no final, todos os

participantes receberam um diploma.

Embora inicialmente possa parecer uma forma de reforçar a meritocracia, é essencial contextualizar a entrega dos certificados à luz das evidências sobre os benefícios do envolvimento em pesquisas e atividades artísticas para o desenvolvimento integral das crianças. Estudos como os conduzidos por Daniel H. Pink (2011) ressaltam a importância do reconhecimento e das recompensas extrínsecas, como os certificados, assumindo que podem ser eficazes quando utilizadas para reconhecer e valorizar a participação ativa dos indivíduos em atividades que eles consideram significativas. Nesse sentido, a entrega de certificados pelo envolvimento no grupo focal pode ser percebida como um estímulo positivo para incentivar a participação e o interesse das crianças em investigações sobre arte e bem-estar..

Além disso, numa pesquisa realizada por Martin Seligman (2011), um dos principais psicólogos positivos contemporâneos, é destacada a importância do reconhecimento e da celebração do progresso individual como componentes essenciais para promover o bem-estar emocional e psicológico. Seligman argumenta que o reconhecimento positivo, como a entrega de certificados, não só reforça comportamentos desejáveis, como também fortalece a autoestima e a autoeficácia das crianças. Em *How to research children and online technologies?* (2013), Sinner et al. afirmam mesmo que "os participantes devem receber uma recompensa como agradecimento pela sua ajuda. (...) As crianças mais novas podem receber pequenos presentes" (p. 90).

Terminada a dinâmica presencial, o passo seguinte foi a transcrição dos dados e a análise dos mesmos.

2. 4.1. 5. Caderno de campo

Segundo Lénia Neves (2020), o Diário de Bordo ou Caderno de Campo "é um instrumento que possibilita ao investigador organizar, sintetizar e registar pensamentos, ideias, perceções que foi adquirindo a partir da sua prática, permitindo-lhe realizar associações e comparações e simultaneamente refletir com mais profundidade sobre a sua ação" (p. 63). Nele, são, assim, registadas as notas de campo do investigador - aquilo que ele ouve, vê, experiencia e pensa -, a partir da sua interpretação subjetiva dos factos que vai observando.

Em linha com estas ideias, também eu optei por utilizar um caderno de campo neste projeto, para registo de notas durante a observação participante e os grupos de foco, bem como para a análise e interpretação das mesmas. Esta foi, por isso, uma ferramenta bastante pertinente, facilitadora do tratamento de dados, que teve lugar num momento mais avançado da investigação, e contribuiu para a sustentação da investigação.

2. 4.1. 6. Entrevistas

Segundo Meirinhos & Osório (2010), a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes de um estudo de caso. Por meio desta abordagem, que envolve uma conversa deliberada, normalmente entre duas pessoas, embora por vezes possa incluir mais participantes, orientada por uma das partes, com a intenção de recolher informações sobre a outra (Bogdan & Biklen, 1994), é viável captar a variedade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade (Meirinhos & Osório, 2010).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Bogdan & Biklen (1994) alertam que, quando o entrevistador controla excessivamente o conteúdo, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. Por outro lado, quando a entrevista é demasiadamente aberta, "o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Neste caso, recorri a entrevistas semi-estruturadas aos diferentes sujeitos ligados ao projeto, como a coordenadora e o produtor do Circuito, formador do projeto "Diários de Bordo", colaboradores das escolas envolvidas e à profissional de saúde associada. Procurei alinhar-me com estes indivíduos para as fazer pessoalmente, após o término do projeto na escola onde decorreu a observação participante e o estudo de caso. Contudo, por indisponibilidade de agenda, todas as entrevistas foram enviadas por correio eletrónico, entre 24 de janeiro e 31 de março de 2024, tendo sido complementadas por conversas informais.

Além disso, utilizei questões abertas pois, como não sugerem respostas, permitiriam que os entrevistados se expressassem através das suas próprias palavras.

Bogdan e Biklen (1994) e Hébert, Goyette e Boutin (2008) sugerem alguns princípios éticos a

ter. Segundo os autores, o investigador deverá tratar respeitosamente os sujeitos com os quais se relacionar, informando-os, logo no início do trabalho de campo, sobre os objetivos, implicações e riscos da investigação. Algo que, no meu caso, estava explícito no cabeçalho do guião das entrevistas e no corpo do e-mail onde enderecei as questões.

Por fim, quando redigir os resultados, o investigador deverá basear-se na autenticidade, algo que eu tive o máximo cuidado em cumprir, já que "confecionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

3. Apresentação, descrição e análise dos dados

Uma das últimas fases do estudo de caso é a apresentação, descrição e análise dos dados. Esta etapa inclui a exploração de entrevistas e outros materiais que foram acumulados ao longo do trabalho de campo e tem como objetivo aumentar a compreensão face ao assunto investigado e organizar o conhecimento adquirido, para posterior divulgação. Assim, "envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros'' (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

3.1. Funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

Através de conversas informais estabelecidas entre mim e a Sara Borges, coordenadora do Circuito – Serviço Educativo da Braga Media Arts, logo no início da parte empírica da investigação, em meados de novembro de 2023, percebi que o Circuito e, por conseguinte, o "Diários de Bordo", se encontra sob a alçada do Teatro Circo de Braga, EM, SA, uma empresa municipal, sendo, portanto, uma iniciativa educativa e artística com cariz camarário. Uma informação confirmada em entrevista pelo Francisco Novais, que está atualmente responsável pela produção e pelo acompanhamento do projeto.

O "Diários de Bordo" agrega três componentes intrínsecas à Braga Media Arts: arte, tecnologia e comunidade. Neste caso, a componente artística advém dos trabalhos de artes visuais que vão sendo feitos ao longo de seis sessões e a componente tecnológica surge na última sessão, com os alunos a verem os seus trabalhos e as suas narrativas, as suas histórias, serem materializados num *stop motion*, sobre o qual refletirão e falarão em seguida. Já a componente comunitária está patente ao longo de todo o projeto, com a consolidação da comunidade educativa a tomar lugar.

O surgimento do "Diários de Bordo" deu-se em 2022, em linha "com a vontade de voltar a desenvolver uma atividade que acontecesse nas escolas de 1º ciclo, dado que as dinâmicas em espaço escolar ficaram paralisadas nos anos anteriores, devido ao contexto pandémico", expôs-me a coordenadora do Circuito em entrevista. Além disso, havia o objetivo de desenvolver uma atividade pensada de raiz pelo Circuito, que envolvesse competências criativas, recorresse a

ferramentas digitais e pudesse ser de fácil implementação em sala de aula.

A ideia do projeto partiu, então, do Circuito que, na pessoa da Sara Borges, contactou a equipa que viria a estar envolvida no "Diários de Bordo", nomeadamente um formador – Carlo Giovani – e uma consultora de psicologia – Graça Carvalho –, para conceberem o Dossiê Pedagógico do projeto e o plano das sessões, tendo em conta as especificidades do público – alunos do 1º ciclo das escolas de Braga – e os objetivos práticos pré-definidos pela Braga Media Arts: "a criação de uma ou mais histórias criadas pelos alunos em grupos; a criação manual das personagens e elementos das histórias; a criação de um trecho em *stop motion*, com base nas histórias criadas" (Sara Borges).

O dossiê contemplou, ainda, um conjunto de objetivos indiretos, que passavam por:

> Capacitar os alunos para contar histórias de forma original e livre; utilizar técnicas como associação livre para incentivar o diálogo e reflexão; explorar novas formas de representação visual; promover um processo de experimentação que fortaleça a expressividade pessoal e coletiva dos participantes; estimular a cooperação, partilha, negociação, argumentação e tomada de decisões em grupo; utilizar processos e suportes variados, manuais e digitais; desenvolver competências na produção de conteúdos digitais, orientados pelas ideias e escolhas dos alunos; desenvolver a regulação emocional e assertividade, estimulando a confiança, espírito de iniciativa e gestão de prioridades; promover a utilização de tecnologias acessíveis para a criação artística. (Sara Borges)

Através de conversas informais com a responsável pela coordenação do Circuito, percebi que o "Diários de Bordo" promove um trabalho próximo entre estabelecimentos de ensino, artista e equipa da Braga Media Arts. Depois de as escolas ou turmas se inscreverem na iniciativa, têm acesso ao Dossiê Pedagógico, sendo, posteriormente, delineada uma calendarização pela equipa de produção do Circuito. Nas turmas abrangidas, todos os alunos participam, não havendo necessariamente um pedido de autorização junto dos encarregados de educação, e as sessões decorrem em horário letivo, substituindo as aulas que teriam lugar nesses horários.

De referir que a escolha de cada turma participar no projeto é do professor titular, não existindo, portanto, qualquer tipo de imposição, pelo menos no que concerne aos casos analisados, e conforme foi possível apurar nas entrevistas feitas a quatro professoras das escolas

participantes. Em ambos os casos, as entrevistadas afirmaram não ter qualquer tipo de relação com o projeto, externa à aplicação do mesmo pelo formador em sala de aula.

O ciclo de sessões inicia com "a apresentação da equipa técnico-pedagógica, a contextualização do projeto e uma conversa de quebra-gelo sobre animação, ilustração e o sonho" (Graça Carvalho). Neste encontro, os participantes são "convidados e estimulados a partilhar a sua visão do que é um sonho, de como são os seus sonhos e fantasias" (Graça Carvalho).

Em seguida, os alunos são "desafiados a imaginar e desenhar uma máquina capaz de criar sonhos. Como qualquer outra máquina, ela responde a comandos específicos e a estímulos externos, que chegam até si através de algum mecanismo que precisa de ser inventado pelos alunos" (Graça Carvalho).

Esta "máquina dos sonhos" é uma analogia ao cérebro humano, que recebe estímulos diversos, neste caso, as palavras. Por essa razão, "em última análise, as imagens e animações que foram produzidas ao longo das sessões são o resultado da interpretação, representação visual e projeção daquilo que os próprios alunos trouxeram ao projeto através das palavras" (Graça Carvalho).

De referir que esta extração de conceitos foi feita a partir do método de associação livre, inspirado na técnica psicanalítica que convida o participante a expressar tudo aquilo que passe pela sua mente, sem filtros ou preconceitos – neste caso, entre o que o participante pensa e o que diz ao formador. Desta forma, a arte, que surge na máquina dos sonhos através da expressão oral, é um espelho do inconsciente e do mundo interno das crianças, como referenciado por vários autores na revisão de literatura (Capucho, 2020; Freud, 1984; Ho, 2016; Jung, 2011; Marxen, 2011) e reforçado pela consultora de psicologia do "Diários de Bordo":

> A psicologia sabe que a simples mecânica do falar funciona como descarga da tensão psíquica; e em termos de conteúdo, aquilo que está associado conscientemente dá indícios do que está oculto, no inconsciente. Um conteúdo manifesto (o que o participante falou) pode ter por base um conteúdo latente (os sinais não ditos que podemos interpretar). [Assim,] (...) as partes desconexas podem ser remontadas e a partir desta remontagem, oferece-se um novo significado. No caso deste exercício, construiu-se um sonho: ideias inicialmente desconexas foram ganhando linearidade no seu discurso, como se fisgassem algo incoerente e mostrassem que, na verdade, têm

relevância para a expressão do participante. (Graça Carvalho)

Conforme refere o formador em entrevista, o grupo passa, depois, para a "produção de um filme de animação em *stop motion*, desde a sua conceção até à finalização, tendo em vista a criação de um ambiente capaz de proporcionar a participação, o contacto e a interação entre os participantes, dando-lhes as ferramentas e orientação ao longo das sessões" (Carlo Giovani). Esta fase consiste na criação de formas e objetos bidimensionais, que serão, posteriormente, recortados e, depois, movimentados sobre uma superfície plana, num eixo horizontal, onde serão fotografados, para integrarem, finalmente, o *stop motion*.

Relativamente aos materiais e técnicas, "foram selecionados, antes de mais, de acordo com a faixa etária dos próprios participantes e para o qual o projeto é dirigido" (Sara Borges); "tendo uma profissional de saúde associada, naturalmente terá havido um cuidado em procurar alcançar os objetivos com base nas especificidades do público" (Franciso Novais). Inicialmente, havia sido pensado para alunos a partir do 2º ano, uma vez que é quando já têm competências de leitura e escrita. No entanto, foi adaptado para alunos do 1º ano, com adequação dos recursos usados, considerando o facto de ainda não saberem ler e escrever. A componente logística também foi considerada, no que toca à seleção dos materiais. Estes deveriam ser de fácil transporte, leves, para que o formador fosse capaz de os transportar tranquilamente.

O Circuito, em conjunto com os profissionais associados ao "Diários de Bordo", também optou por selecionar um conjunto de materiais de baixo custo, acessíveis e comuns aos alunos do 1º ciclo, e que, simultaneamente, "oferecesse diversas possibilidades de utilização e emprego de técnicas" (Carlo Giovani), permitindo "que os participantes pudessem explorar a expressão plástica com fluidez de desenhos e traços e elevado sentido tátil, dando ênfase aos movimentos" (Carlo Giovani). Além disso, "as técnicas utilizadas são *low-tech*, com o propósito de poderem ser apropriadas e replicadas por qualquer pessoa, seja professor ou os próprios alunos, junto das suas famílias" (Sara Borges).

Delineadas as várias questões técnicas e logísticas, as primeiras experiências tiveram lugar na Escola da Estação, permitindo a consolidação do formato do projeto. Este piloto contou com a participação de 47 alunos do 2°, 3° e 4° ano, e decorreu nos dias 16, 17, 23, 24, 30 e 31 de maio de 2022, conforme o dossiê cedido pela consultora de psicologia, através de correio eletrónico. Este mesmo documento constata a presença da própria psicóloga nas sessões, onde

guiou exercícios de concentração e apreciação do silêncio ou de escuta vendada de sons, durante períodos de 30 segundos, porque "no ato de sonhar, assim como no de criar, todo o "ruído" indistintamente percebido poderá provocar simulações oníricas correspondentes" (Graça Carvalho), e ainda indução controlada de stresse, indução controlada de relaxamento e indução de calma, de liberdade, de aceitação e de amor, através da escuta de música/sons, exercícios de *mindfullness*, recompensas e privações, por exemplo.

Sucederam-se sessões em outras escolas públicas de Braga, onde a condução passou a ser feita em exclusivo pelo formador, e, em outubro e novembro de 2023, na primeira escola privada – o Colégio Teresiano.

Em conversas informais, o formador, Carlo, disse-me que as grandes mudanças que notou nos estudantes foram a capacidade de partilha e de abrir mão/de renúncia e desapego. Se na primeira sessão não aceitavam emprestar objetos nem partilhar ideias com os colegas de turma, nas últimas sessões já se mostravam mais abertos, por perceberem que aquele projeto não era deles, de forma individual, mas o resultado dos contributos do grupo. Além disso, uma vez que o projeto começa de uma forma abrangente e vai eliminando ideias para chegar à narrativa final – o formador começa por fazer um *brainstorming* com os alunos, sem qualquer tipo de censura, mas, na impossibilidade de incluir centenas de personagens, há elementos deste e de outros tipos que vão sendo eliminados – as crianças têm de tomar decisões em grupo, vão aceitando a perda, o "não", o abrir mão e perceberem que nesta, como noutras fases da vida, as nossas ideias, convicções e vontades podem não seguir avante. E isso não quer dizer que não sejam boas nem viáveis. Mas, naquele momento, as outras opções eram as que faziam mais sentido. E esse é um dos pontos ligados à inteligência emocional que o projeto visa desenvolver.

Este tópico tinha sido igualmente mencionado no dossiê cedido pela consultora de psicologia do projeto, dedicado à experiência piloto, que havia acontecido na Escola da Estação:

> De forma geral, (...) os alunos tiveram boa compreensão de todas as etapas do projeto e demonstraram interesse e envolvimento. Aceitaram os desafios, mesmo aqueles que eram propostos sem que lhes fosse revelada a finalidade ou a ação seguinte. Trabalharam de forma consistente na tentativa de solucionar visualmente uma narrativa criada pelo coletivo, tendo gerido eficazmente os pontos de discordância e realizado as negociações necessárias, na tentativa de decidirem o caminho a seguir; o processo

> decorreu com normalidade e com frequência houve lugar a adaptações e improvisos no processo de ilustração. (Graça Carvalho)

É importante referir, ainda, que, no Colégio Teresiano, as sessões decorreram em horário das aulas da professora Sandra Ribeiro, uma profissional ligada às artes que foi, também, quem inscreveu a instituição na iniciativa. Por essa razão, o contexto em que a atividade decorreu foi, também, favorável. Em conversa, o formador contava-me que, anteriormente, havia presenciado situações em que os professores da disciplina que estava a ser substituída pelo projeto chamavam as crianças para falarem sobre conteúdos programáticos, avaliação ou fazerem chamadas de atenção. Além disso, intervinham para dizer aos estudantes que tivessem especial atenção naquele tópico, porque ia fazer parte da avaliação da disciplina, mais à frente. Como tal, os alunos não estavam a viver o presente, a aproveitar plenamente o "Diários de Bordo", com a ansiedade de absorver o máximo da teoria e técnica que lhes seriam exigidas no futuro.

O formador confidenciava-me que o deixa insatisfeito ouvir comentários como "estejam atentos a esta técnica/material porque vai sair no teste". O "Diários de Bordo" não tem como finalidade "dar lições de arte", mas propiciar aprendizagens para a vida e mudanças comportamentais positivas nas crianças que participaram no projeto. A própria literatura indica que "todo o material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte" (Sousa, 2003, p. 186).

Para o formador, a arte é muito mais transformadora quando a vivemos intensamente no presente, no agora, do que quando nos preocupamos em retirar algo dela para usar no futuro ou estamos preocupados com a avaliação que nos será feita. Em "Diários de Bordo", a aprendizagem é, por isso, feita através da fruição.

Por último, tendo esta dinâmica decorrido com crianças que não sabiam ler, ao contrário de outras experiências feitas com alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano, em que os estudantes escolhiam palavras entre um conjunto alargado de propostas, neste caso, as crianças sugeriram palavras da sua imaginação o que, para o formador, provou que, em comparação com as imagens ou o imaginário, "as palavras não são assim tão importantes" (Carlo Giovani).

Ainda que, por questões de agenda, não me tenha sido possível assistir às sessões dinamizadas no Colégio Teresiano, não quis perder a oportunidade de recolher o testemunho da professora Sandra Ribeiro, que se mostrou disponível para me responder a algumas questões via e-mail,

para fins exploratórios e de afinação dos instrumentos de recolha de dados.

Professora de Artes Visuais com Licenciatura em Artes Plásticas, não hesita em responder afirmativamente, quando questionada se considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar individual e comunitário: "as artes visuais são fundamentais para o bem-estar, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética, artística e criativa. São uma excelente forma de promoção de bem-estar, saúde mental e equilíbrio" (Sandra Ribeiro).

Por essa razão, tomou a iniciativa de inscrever o Colégio no "Diários de Bordo", com o qual nunca havia colaborado. Para Sandra Ribeiro, o projeto é "muito importante, estimulante e com um resultado plástico atrativo" e, nas crianças a quem dá aulas e que participaram, os efeitos foram positivos. Nas palavras da professora, as sessões "foram um fator motivacional académico e de autoestima, quer individual, quer do grupo" (Sandra Ribeiro).

Já em 2024, a primeira instituição de ensino a receber o "Diários de Bordo" foi a Escola Básica de Cruz, localizada na freguesia de Celeirós. A dinâmica decorreu com as turmas de 1º, 3º e 4º ano (3 turmas), à segunda e quarta-feira, nos dias 8, 10, 15, 17, 22 e 24 de janeiro.

Assim, até fevereiro de 2024, cerca de 25 turmas e 550 crianças do 1º ciclo do Ensino Básico tinham já participado no projeto, sendo previsível que mais 300 alunos beneficiassem dele até ao final do ano civil. Contas feitas, o "Diários de Bordo" envolveu 3 escolas e 185 estudantes, em 2022, 6 escolas e 350 estudantes, em 2023, sendo o ano 2024, previsivelmente, semelhante ao ano anterior em termos de números, segundo a informação avançada pela coordenadora do Circuito e pelo formador do "Diários de Bordo".

3.2. Trabalho de campo

Depois de, com a colaboração da Braga Media Arts, me ter sido dado parecer positivo pela Diretora do Agrupamento de Escolas de Celeirós, Célia Simões, para a realização da parte empírica da minha investigação na EB de Cruz, bem como pela professora Paula Sobrinho, tive permissão para assistir às sessões da turma de 4º ano, por quem a última profissional é responsável. Mas não sem antes reunir as autorizações dos encarregados de educação de todos os membros da turma (anexo VI).

A professora titular tinha já falado sobre o projeto na última reunião de pais e, através de um grupo que gere na aplicação WhatsApp, recordou a minha presença e reforçou a importância de os encarregados de educação assinarem as autorizações. Para meu agrado, todos deram parecer positivo.

Ao chegar à escola, no dia 24 de janeiro de 2024, reparei que se trata de um espaço educativo com um forte caráter artístico. Quando nos aproximamos da entrada principal, são imediatamente visíveis os vários murais na zona de recreio. Já no interior, as paredes surgem com inúmeros desenhos, pinturas e recortes feitos pelos estudantes.



Figura 1: Recreio da EB de Cruz, em Celeirós (Braga), visto do exterior

Após entrar na sala de aula e saudar os presentes, que me aguardavam com aparente entusiasmo, comecei por me dar a conhecer e pedir aos alunos que se apresentassem, dizendo o seu nome e idade. Simultaneamente, ia distribuindo folhas com os respetivos nomes, que me permitiram identificar cada um dos alunos e personalizar as questões. Uma ideia que as crianças adoraram.



Figura 2: Placas personalizadas com o nome dos participantes dos grupos de foco

Nesta que era a 6ª e última sessão, organizei dois grupos de foco. A turma é composta por 11 elementos, pelo que a dividi num de cinco elementos e outro de seis elementos, em linha com as referências que me haviam sido transmitidas pelas obras sobre metodologia em ciências sociais (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019; Backes e tal., 2011; Gibson, 2007).

Da mesma forma, para tornar as questões mais dinâmicas e o ato de responder mais apelativo, preparei semáforos para cada um dos elementos do grupo, onde o lado vermelho correspondia a uma resposta negativa e o verde a uma resposta positiva, seguindo a lógica da convenção estabelecida em comunicação visual (para sinais de trânsito, nomeadamente semáforos, e sistemas de interface digital, como os botões das televisões e dos comandos das mesmas).



Figura 3: Semáforos para apoio às respostas dos grupos focais

Uma vez que a turma tinha uma aluna de nacionalidade ucraniana, preparei uma apresentação *power point* com as questões em português e ucraniano, para que todos se sentissem integrados e valorizados. A felicidade da aluna face a este gesto foi bastante notória e, por isso, muito gratificante.

Para esse fim, recorri à plataforma Google Tradutor, servindo-me, tal como a Braga Media Arts promove, da tecnologia, para me aproximar do meu público.

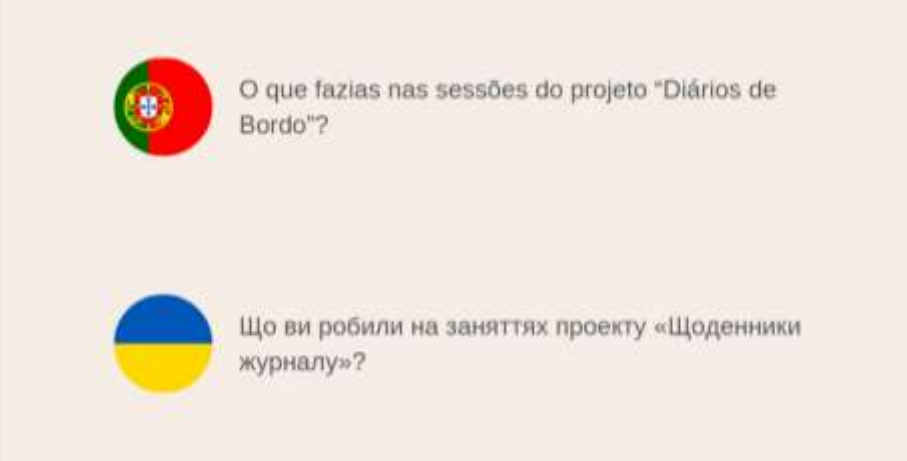


Figura 4: Slide da apresentação *power point* bilingue

Enquanto um grupo participava na minha dinâmica, o outro fazia gravações para o *stop motion* com o formador. No final, juntamos, novamente, os alunos na sala de aulas e pedi-lhes que fizessem um desenho onde se representassem na atividade.



Figura 5: Momento de desenho inserido no grupo de foco



Figura 6: Momento de desenho inserido no grupo de foco



Figura 7: Momento de desenho inserido no grupo de foco



Figura 8: Momento de desenho inserido no grupo de foco

Conforme é visível pelas fotografias acima (figuras 5, 6, 7 e 8), é de referir e discutir a postura normativizada, disciplinadora do corpo (sentado, direito), o que contraria a ideia da arte enquanto experiência sensível partilhada de forma mais orgânica e fluída. De igual forma, ainda que sem surpresa, impressiona o caráter normativo dos desenhos, muito estruturados, com formas padronizadas, disciplinadas, impondo-se exclusivamente a figuratividade. Ou seja, a expressão visual parece reproduzir o próprio sistema educativo, não dando lugar a uma expressão mais livre do imaginário.

Ainda assim, o resultado foi, na minha ótica, bastante interessante. Todos os desenhos eram bastante coloridos e incluíam a presença de vários atores, espelhando a importância que o trabalho em equipa e os colegas de grupo tiveram para as crianças. Além disso, o formador foi representando várias vezes, associado não apenas a um papel de pedagogo, mas de alguém que lhes era querido. Houve, ainda, alunos que optaram por representar apenas a sua etapa preferida do projeto – como, por exemplo, o momento da modelagem e da gravação -, mostrando que as artes visuais nos podem fazer recordar memórias e eternizar episódios marcantes da nossa história.

À medida que me iam entregando os desenhos, explicavam-me aquilo que tinham acabado de representar e eu escrevia as suas palavras na folha de papel, junto à data, nome e idade de cada um.

No final, como forma de agradecimento, reconhecimento e valorização da participação ativa dos

participantes, entreguei um certificado a cada aluno, conforme sugeriam autores como Pink (2011), Seligman (2011) e Sinner et al. (2013).

Uma vez mais, as crianças mostraram bastante agrado e elogiaram o gesto: "Professora, gosto muito do meu diploma", disse uma das alunas.



Figura 9: Certificado de participação entregue a cada um dos participantes dos grupos de foco

Mais tarde, tive oportunidade de observar que, enquanto lanchavam, as crianças pediram que o formador mostrasse o vídeo finalizado. As reações foram bastante positivas. Cada uma identificava aquilo que tinha feito - "olha o animal que eu fiz"; "aquela árvore fui eu que pintei" e pedia, repetidamente, para rever o vídeo.



Figura 10: Visualização do *stop motion* final pela turma de 4º ano da EB de Cruz, com o formador Carlo Giovani

Foi, também, interessante, perceber que, quanto mais o projeto se aproximava do seu final, mais notória era a preocupação dos colegas mais participativos para com aqueles que se mostravam mais inibidos e menos ativos – "professor, ele ainda não fez nada".

Esta atenção pelo que se desenrola no ambiente onde estão inseridos havia já sido registada no dossiê da experiência piloto, onde a consultora de psicologia escrevera que "ao longo da maior parte do processo, permaneceram atentos aos trabalhos de outros grupos e conseguiram incorporar características destes trabalhos (...). De uma maneira ou de outra, é possível observar um ponto importante no processo de criação, a atenção ao que se passa ao redor, a capacidade de adaptação e a incorporação de ideias e soluções" (Graça Carvalho).

Por fim, foi possível observar que, ao trabalharem em grupo, as crianças desenvolvem as suas habilidades de interação com os outros e a sua empatia, mas, também, o seu espírito crítico, retendo os melhores exemplos, que incorporam, mais tarde, nas suas ações.

3.3. Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

Segundo Eugene Van Ervan (2016), a qualidade do relacionamento entre artistas profissionais e participantes pode ser medida através da avaliação do que fica depois de o projeto terminar. Esta é, para o autor, uma das questões mais relevantes no que toca a projetos de arte e comunidade.

Analisados os resultados das entrevistas e dos grupos focais, as respostas fornecem pistas que indiciam que o "Diários de Bordo" teve efeitos positivos nas crianças que nele participaram e que recordam, com entusiasmo, as atividades que fizeram parte do alinhamento do projeto. Todos os participantes nas entrevistas individuais mostraram, em questões de resposta aberta, estar satisfeitos com a iniciativa, enumerando vantagens para o desenvolvimento das crianças, como o melhor relacionamento entre alunos, a fluída partilha de ideias, a evolução ao nível criativo e até das suas capacidades psicomotoras. Já nos grupos de foco, todos os alunos responderam afirmativamente às questões "Sentes que, depois de participares na atividade, melhoraste alguma coisa em ti? Sim ou não? Se sim, o quê?" e "Gostavas de repetir a atividade? Sim ou não? E porquê?", por exemplo, e cerca de dois terços responderam "sim" à questão "Sentes-te mais confiante depois de teres participado na atividade? Sim ou não? E porquê?". Entre as razões para tais respostas, destacam-se o desenvolvimento das suas capacidades

artísticas, a melhoria das relações interpessoais, o trabalho em grupo e o trato afável do formador.

No primeiro grupo de foco (adiante designado GF1), em que participaram cinco crianças da turma de 4º ano da EB de Cruz, todas elas com nove anos de idade, três alunos lembraram que a turma tinha sido dividida em três grupos (dois de quatro elementos e um de três elementos) e que cada um deles tinha a responsabilidade de desenvolver uma parte específica de uma história, tendo depois juntado tudo e inserido na "máquina dos sonhos". Nas respostas à questão "O que fazias nas sessões do projeto "Diários de Bordo"?", foi percetível que os alunos imaginaram, exprimiram a sua imaginação, desenvolveram personagens com cartolinas e criaram um filme de animação (*stop motion*). No decorrer do projeto, houve "muita confusão" (GF1) e, por isso, existiu, naturalmente, um processo de negociação.

São ideias que coincidem totalmente com as partilhadas no segundo grupo focal (adiante designado GF2), que incluiu a participação de seis crianças da turma de 4º ano da EB de Cruz, cinco das quais com nove anos e uma com dez anos.

O semáforo que entreguei a cada criança foi usado pela primeira vez para responder à questão "Sentias-te feliz a participar na atividade? Sim ou não? E porquê?". Nos dois grupos focais, a sala iluminou-se em tons de verde, quando todos responderam afirmativamente e ecoaram, em uníssono, um destemido "sim", exteriorizando um indicador de satisfação.

Uma aluna (GF1) disse-me que se sentia "feliz porque nós estávamos em grupo. Eu não escutava só a minha ideia, escutava também a ideia dos outros, e juntávamos tudo para ver se as nossas ideias combinavam", um aluno (GF2) ressalvou que "nós trabalhámos em grupo e ajudamo-nos uns aos outros. Gostei de trabalhar em grupo" e outra estudante (GF1) que "quando eu não podia fazer uma coisa, outra pessoa podia-me ajudar com essa coisa", reforçando a importância do trabalho em cooperação. Uma quarta criança (GF1) afirmou que gostou de participar na história, evidenciando a pertinência deste tipo de projeto para que os estudantes se sintam relevantes, úteis, ativos e participativos.

Além disso, estando a escola e a sala de aula, não raras vezes, associadas a ambientes hostis, de seriedade e repressão (Souza & Souza, 2019), a atividade evidencia a força da saída destes espaços para o exterior e mostra o seu potencial em trazer alguma leveza para o ambiente

educativo. Estas ideias podem ser recuperadas na intervenção de um dos alunos (GF2), que afirma que "eu gostei de fazer este trabalho e quando fomos filmar foi uma das melhores partes. Estive lá fora, estivemos a filmar, foi uma das melhores partes".

Por tudo isto, todos os membros revelaram ficar ansiosos. Uma estudante (GF1) justificou que "eu ficava ansiosa porque nós podíamos melhorar mais a nossa ideia, podíamos estar em grupo e íamos escutar a ideia dos outros" e outra aluna (GF1) que "eu até perguntava à minha mãe quando era o dia, porque eu esquecia-me sempre". Outra criança (GF2) revelou que "ficava ansioso por trabalhar em grupo e por poder voltar a tocar nos materiais", reforçando a importância da novidade e, simultaneamente, do toque.

São comportamentos replicáveis numa outra turma da mesma escola, cuja professora titular me confidenciou que estavam "sempre ansiosos pela próxima sessão" (Diana Martins).

Além disso, as crianças confirmaram ir para casa a pensar no "Diários de Bordo", sobretudo na forma como poderiam melhorar o trabalho que havia sido feito, demonstrando, indiretamente, um desenvolvimento da sua criatividade e a vontade de, através deste projeto, melhorarem as suas competências gráficas: "eu lembrava-me da bruxa que tinha feito, da casa dela, se nós podíamos melhorar alguma coisa na casa dela, a cor e a forma da casa dela, a cor da janela. Eu pensava em como podíamos melhorar mais a casa" (GF1).

Curiosamente, todos revelaram que acabavam por conversar com a sua família sobre o tema, e alguns afirmaram que já costumam partilhar em casa aquilo que vão fazendo em sala de aula. Este projeto tem, assim, potencial para fortalecer o diálogo intergeracional e reforçar os laços familiares. Uma aluna (GF1), por exemplo, disse-me que "eu dizia à minha mãe as personagens que tinha criado, o que pensávamos no grupo", outro aluno (GF2) que "eu e os meus avós, nós estávamos em chamada, e eu disse" e duas estudantes (GF1) afirmaram contar sempre aquilo que fazem e aprendem na escola.

Mas o que é que mudou nos alunos, com a sua participação no "Diários de Bordo"? De uma forma geral, os estudantes ficaram mais confiantes, recetivos às ideias dos outros elementos do grupo que integraram e à turma a que pertencem. Não só aprenderam a trabalhar em equipa como gostaram de o fazer: "eu ficava feliz porque nesses dias podia trabalhar mais em grupo" (GF1). Mas também melhoraram a sua capacidade de concentração, de comunicação

interpessoal e as suas habilidades ao nível do desenho, da pintura e do recorte, por exemplo: "eu melhorei o desenho" (GF1); "eu melhorei a atenção, melhorei a desenhar" (GF1); "eu melhorei mais a deixar também os outros dar a sua própria opinião" (GF1); "ah sim, eu consegui começar a recortar melhor e a desenhar melhor. Eu desenhei muito melhor" (GF2); "eu desenho muito melhor. Também melhorei outra coisa: a pintura, também" (GF2); "eu falo mais com os outros" (GF2).

Além, disso, os estudantes afirmaram passar a ter mais vontade de irem para a escola: "eu ficava contente sempre que vinha para a escola. Eu saía do carro, com cara de sono, e depois chegava à escola e sabia que tinha "Diários de Bordo" e ficava feliz" (GF1). Uma das crianças revelou que não pôde estar presente numa das sessões e que isso a entristeceu: "eu até fiquei triste porque fui a uma consulta" (GF2). Outra confidenciou-me que "já gostava de vir para a escola, porque em casa não tenho quase nada para fazer", mostrando os efeitos no bem-estar destas crianças, provocado não apenas pelo "Diários de Bordo", como pelo próprio sistema de ensino.

Todos os participantes dos grupos de foco gostariam de repetir a atividade, não só pelas razões mencionadas nas últimas linhas, como pelo próprio formador: "eu gostava que o Carlo viesse porque eu gostei da atividade" (GF1); "eu queria que o Carlo voltasse porque ele foi muito simpático. Ouviu todas as nossas ideias e melhorou-as" (GF1); "eu sinto que ele é carinhoso" (GF1); "eu gostava que o Carlo viesse outra vez para nós desenharmos, gravarmos, e também apertarmos a massa mais tempo" (GF2).

Estas reflexões estão bem presentes nos desenhos que pedi aos alunos para fazerem no final da dinâmica, onde se representassem no projeto "Diários de Bordo". Recorde-se que a maioria das crianças se desenhou acompanhada dos colegas de grupo/de turma, em ambientes coloridos e prazerosos. Também houve quem incluísse o formador na sua representação – cinco alunos, ou seja, cerca de metade dos autores de desenhos -, reforçando a importância e qualidade da participação do mesmo, ou apenas a parte do projeto de que mais gostou.

É certo que avaliar os efeitos de um projeto como este em crianças do 1º ciclo é uma tarefa desafiante, que exigiria um acompanhamento mais estendido no tempo, mais extensivo e intensivo. Não obstante, é possível analisar alguns indícios, efeitos ou resultados no imediato, decorrentes da aplicação do projeto numa dada circunstância confinada no tempo e no espaço,

que, apesar de circunstanciais, proporcionam pistas de leitura e de reflexão. E as supracitadas indiciam que o "Diários de Bordo" foi uma iniciativa bem sucedida, tendo possibilitado o atingir dos objetivos a que se propunha, e indo mais além, com as crianças envolvidas a levarem para casa e para o seu futuro as aprendizagens que retiveram.

Dito isto, o balanço é, na ótica dos vários entrevistados, muito bom: "o "Diários de Bordo" tem sido um projeto bastante acarinhado pelas escolas por onde passa, com retorno muito positivo sobre a sua implementação e sobre a forma como os objetivos mencionados anteriormente são identificados pelas professoras que recebem a atividade na sala de aula" (Sara Borges). Por essa razão, os profissionais que experienciam o projeto com as suas turmas acabam por o recomendar a outros colegas de profissão: "eu tive conhecimento deste projeto através de uma colega de trabalho que me transmitiu uma opinião muito favorável e que me motivou a fazer a inscrição" revelou-me Diana Martins, em entrevista.

O projeto em si é "muito preciso, bem organizado, cumpriu aquilo que planeou e a que se propôs", revelou-me Maria Elvira Pereira, professora da turma de 1º ano da EB de Cruz. Para ela, o "Diários de Bordo" "constituiu uma oportunidade de trabalhar as expressões no seu conjunto e de uma forma diferente do habitual. Articulou várias áreas de expressões. Potenciou o trabalho de grupo. O resultado final foi muito positivo e surpreendeu os alunos" (Maria Elvira Pereira), sendo, por isso, "uma grande oportunidade para os alunos criarem, darem azo à sua imaginação sem orientação significativa dos adultos" (Maria Elvira Pereira).

As respostas da professora responsável pela turma de 4º ano caminham no mesmo sentido: "este projeto estimula a imaginação e criatividade dos alunos. Os alunos sentem-se muito motivados ao longo das sessões e ficam curiosos para ver o resultado final" (Paula Sobrinho).

Convergem, também, as entrevistas de outros profissionais da educação cujas turmas por quem são responsáveis participaram na iniciativa:

> Considero que o projeto "Diários de Bordo" é uma iniciativa educativa inovadora que oferece uma abordagem interdisciplinar, combinando técnicas plásticas e digitais com a criatividade e o imaginário dos alunos. Ao participar no "Diários de Bordo", os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências como trabalho em equipa, expressão visual, regulação emocional, autonomia e sensibilidade estética. Para além disso, o projeto promove a experimentação, a tomada de decisões em grupo e a utilização de

> tecnologias acessíveis para a criação artística. Na minha opinião, o projeto proporciona uma experiência enriquecedora que estimula a criatividade e o desenvolvimento pessoal dos alunos que nele participam. É, certamente, uma experiência a repetir. (Diana Martins)

Na verdade, o "Diários de Bordo" parece ser benéfico para todos os que nele estão envolvidos: "acho que é um projeto importante e acredito que tenha efeitos positivos nas crianças, nas turmas e nas escolas que abrange" (Francisco Novais). *In loco*, também o formador constata um nível alto de interesse e envolvimento dos alunos e professores ao longo das sessões.

Já os trabalhos de artes visuais que delas resultam aparentam, também, ter nas crianças, de forma individual e como um todo (comunidade escolar), um efeito profícuo:

> Apesar de ser uma atividade com uma duração relativamente curta para resultados a longo termo, acredito que o formato do "Diários de Bordo" insere na sala de aula algumas propostas que desafiam os alunos em vários domínios, desde a forma como representam o mundo (fomentando um pensamento mais abstrato, surreal e abrindo os seus horizontes para as inesgotáveis possibilidades da representação artística), à forma como a criação individual vai sendo absorvida num ato coletivo (num processo de resistência vs. cedência), até à possibilidade de aliar o ato do desenho, tão natural para as crianças destas idades, à componente digital e a uma camada extra de possibilidade no ato criativo. Acredito que todos estes pontos tornem o "Diários de Bordo" numa experiência singular para as crianças e para a sua comunidade, no sentido de as fazer questionar, experimentar e ampliar os seus horizontes. (Sara Borges)

Um ponto de vista que não difere ou diverge do dos restantes entrevistados: "daquilo que pude observar, acho que as crianças ficam entusiasmadas, provavelmente com mais vontade de irem para a escola, gostam muito de participar e de interagir em grupo com os materiais" (Francisco Novais); "parece-me que o projeto é bem-sucedido ao estimular a expressão criativa, o desenvolvimento sócio emocional e o entusiasmo dos alunos" (Diana Martins).

Já na ótica da psicologia, o "Diários de Bordo" parece, conforme a perceção da profissional de saúde envolvida no projeto, ter resultado numa "melhoria nas aptidões cognitivas sociais, reconhecimento e compreensão de estados de frustração e excitação, efetivou a solução de conflitos em tempo real e criou uma atmosfera positiva na sala de aula" (Graça Carvalho). Estes contextos permitiram, por sua vez, que os alunos desenvolvessem tolerância à frustração, o

treino do autocontrolo e a arte de refletir antes de agir, bem como aptidões sociais assertivas e orientação de tarefa, aptidões com os colegas, ao nível da partilha e da socialização. “Em suma, este projeto teve efeitos diretos no estado emocional dos participantes na medida em que reduziu o sentimento de tristeza, ansiedade e retraimento e proporcionou um ambiente positivo, convidativo e exploratório” (Graça Carvalho).

Do ponto de vista da investigação, recuperando alguns dos tópicos debatidos no quinto capítulo do enquadramento teórico, intitulado “Educação artística e comunidade escolar”, esta pesquisa aponta pistas quanto à necessidade de se criarem espaços, físicos e/ou temporais, para a prática e fruição artística, com vista a promover o bem-estar individual e comunitário das crianças e dos cidadãos de uma forma geral. Já no dossiê da experiência piloto, a consultora de psicologia tinha reparado que, “do ponto de vista psicológico, pudemos observar que não bastou o impulso interno para os participantes se auto-realizarem criativamente: foi indispensável criarmos um ambiente propício à liberdade de escolha e de ação, que reconheça e estimule o potencial que cada um tinha para criar” (Graça Carvalho). Ao longo das sessões do “Diários de Bordo”, foi gerado espaço para a autonomia e liberdade individual, foram dadas referências comportamentais, os recursos necessários (incluindo tempo) e encorajamento.

Na ótica da educação, os testemunhos também vão ao encontro desta necessidade de se levar para a escola e para a sala de aula a prática e fruição artística, com vista ao desenvolvimento integral do indivíduo: “como professora do primeiro ciclo, a trabalhar com crianças com idades compreendidas entre os seis a dez anos, e tendo formação em Educação Visual e Tecnológica, valorizo e destaco a arte na educação e no desenvolvimento específico das crianças, pois esta promove não apenas a criatividade, mas também o equilíbrio emocional e social no ambiente escolar” (Diana Martins).

A profissional afirmou, em entrevista, que o "Diários de Bordo" gerou envolvimento e participação ativa e entusiástica, além de motivação para a aprendizagem contínua, "o que pode influenciar positivamente a atitude perante a aprendizagem" (Diana Martins).

Não obstante, como em todos os programas educativos e artísticos, existe margem para melhorias: “acredito que os projetos acabam por ser absorvidos pelos artistas-mediadores que depois os executam, e, por isso, cada projeto se torna singular na medida em que vive dessa força criativa do próprio artista. De toda a forma, existem sempre algumas mudanças que, à

medida que o projeto se vai repetindo, gostaríamos de experimentar" (Diana Martins).

Se, por um lado, a ideia de que o projeto poderia ter uma duração mais alongada parece ser generalizada – "talvez fosse interessante torná-lo mais longo no tempo" (Sara Borges); "se eu tivesse que apontar uma mudança mais significativa, penso que a mudança que mais traria benefício ao projeto seria um acréscimo de cerca de duas sessões" (Carlo Giovani); "mudaria o tempo de aplicação. Daria mais tempo aos alunos para idealizarem a história" (Paula Sobrinho); "eu queria ficar mais tempo a desenhar personagens" (GF1); "eu gostava de desenhar mais coisas e prolongar a história" (GF1); "eu queria ficar mais tempo a mexer na massa de colar e também queria ficar mais tempo a gravar" (GF2); "eu queria mais tempo para desenhar, pintar, gravar" (GF2) -, por outro, haveria a necessidade de fazer uma análise pontual ao nível da psicologia – "gostaria de voltar a experimentar convidar o apoio de psicologia, para perceber a diferença entre o seu início e o estado atual" (Sara Borges). E, de facto, observando o dossiê cedido pela psicóloga Graça Carvalho, é visível que, em comparação com a experiência piloto, o projeto está relativamente distinto, centrando-se, atualmente, mais nas artes visuais e menos na componente da psicologia e nos exercícios de relaxamento e introspeção.

Uma das professoras entrevistadas, sugere, também, que a inclusão dos trabalhos finais do projeto "Diários de Bordo" em eventos ou exibições públicas "seria uma adição valiosa para celebrar conquistas, incentivar a autoconfiança dos alunos, inspirar outras turmas e promover a importância da expressão artística na comunidade escolar" (Diana Martins).

Na ótica de investigadora, reparo que desde a escolha dos materiais ao desenho do tipo de exercícios implementados, não deixam de existir alguns 'vícios' de uma intervenção 'pedagógica' do tipo paternalista, pré-definidora de um modelo a aplicar e estabelecendo-se uma relação assimétrica com os estudantes ou outros intervenientes - os especialistas/formadores, por um lado, e os que 'aprendem e fazem' por outro, que diverge da ideia de arte e comunidade. Seria interessante haver uma construção mútua do projeto, com integração de mais decisões tomadas não só pela equipa de gestão e formação, como pelos próprios formandos.

Ainda assim, "o sucesso do projeto pode ter despertado um interesse mais amplo nas artes visuais dentro da comunidade escolar, o que pode refletir, no futuro, uma maior participação em atividades artísticas" (Diana Martins).

Mas será que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", fomentam o bem-estar individual e comunitário? Ainda que a pesquisa não permita, de forma inequívoca, responder a esta questão - a medição dos efeitos da intervenção exigiria uma ação mais continuada no tempo e uma avaliação *a posteriori*, depois de um período prolongado de intervenção, o que não se verificou -, na ótica dos vários entrevistados, a resposta a esta questão é afirmativa: "sim, não tenho dúvidas" (Maria Elvira Pereira); "sim, fomentam (Paula Sobrinho); "acredito que o projeto "Diários de Bordo", através das suas expressões artísticas visuais, pode ter uma influência positiva tanto no bem-estar individual quanto no bem-estar comunitário" (Diana Martins).

Questionados acerca do porquê das suas respostas, os profissionais que deram vida ao projeto e as professoras que o acolheram nas suas salas de aula reiteraram que, ao nível individual, é promovido o bem-estar dos estudantes, na medida em que, ao longo das sessões, têm a oportunidade de viver momentos únicos e instigantes, de desenvolver as suas competências socioemocionais e as relações interpessoais, de se sentirem autónomos, de expressar as suas ideias, a sua criatividade e imaginação, de explorar as suas capacidades, conhecendo os seus limites e as suas potencialidades e descobrindo competências que ainda não haviam sido exploradas.

Além disso, existe a perceção, por parte dos entrevistados, de que o projeto motiva as crianças a aprender e participar mais e permite que elas descubram novas formas de expressão e comunicação, desenvolvendo as suas habilidades artísticas e, por conseguinte, a sua autoconfiança – o "Diários de Bordo" é "um projeto que, pela sua abrangência de técnicas, processos, materiais e ferramentas, proporciona uma ampla experimentação de possibilidades" (Carlo Giovani).

Já ao nível comunitário, os entrevistados defenderam que a iniciativa fortalece os vínculos sociais e o sentido de grupo, devido ao trabalho colaborativo, contribuindo para a coesão e solidariedade entre os alunos. Além disso, promove a diversidade e inclusão, graças à panóplia de técnicas e formas de expressão, e contribui para a criação de um ambiente escolar positivo. Assim, "o "Diários de Bordo" emerge como uma iniciativa que não apenas nutre a expressão artística, mas também promove o bem-estar, a partilha e a coesão" (Diana Martins).

3.4. Importância das artes visuais para a comunidade educativa

A opinião dos entrevistados é unânime: as artes visuais contribuem para o bem-estar individual e comunitário. "Criar, fantasiar, ser capaz de fruir através das artes, perceber a subjetividade de ideias e conceitos, e reformular tais ideias através da própria experiência, são ações facilitadas pelas artes e mediadas pelo cérebro criativo. Não consigo deixar de ver, no mínimo, um imenso bem-estar proporcionado por tais atividades e suas consequências individuais e coletivas" (Carlo Giovani).

As artes visuais parecem ser, portanto, promotoras e facilitadoras de uma vida melhor, no sentido em que "nos permitem extravasar a realidade, inquietar, alargar horizontes, perspetivas e perceções" (Francisco Novais) e, simultaneamente, "engrandecer, ser mais tolerantes, inclusivos, criar novos diálogos e cruzamentos de pensamento e abordagens" (Francisco Novais); "permitem a expressão emocional, o alívio do stresse, a autoexpressão e ajudam a desenvolver habilidades sociais e cognitivas" (Diana Martins).

Nesse sentido, os sujeitos consideram que, independentemente de sermos artistas profissionais ou amadores, ou simplesmente espectadores, as artes visuais trazem múltiplos benefícios para a nossa vida: "seja como alguém que desenvolve uma prática artística (de forma amadora ou profissional) ou simplesmente como espectador, acredito que a arte tem a capacidade de nos fazer questionar o mundo, de trazer beleza ao nosso dia-a-dia. É uma forma de expressão e de nos sentirmos conectados com o outro e com o mundo" (Sara Borges). Por essa razão, as artes visuais assumem um papel cada vez mais importante, não só para as crianças, em contexto de educação, mas para todos nós, cidadãos – "sabemos da importância dos comportamentos mediados em contraponto aos comportamentos automatizados na vida dos indivíduos e como os primeiros são capazes de transformar o cérebro e, consequentemente, o mundo ao seu redor (e vice-versa)" (Carlo Giovani).

As artes visuais ajudam-nos a desenvolver o nosso potencial criativo, a nossa sensibilidade, permitem-nos expressar sentimentos, sensações e emoções, desenvolver a criatividade e a imaginação, a comunicação individual e de grupo, libertar/canalizar energias, ter novas experiências e estar com os outros de uma forma mais satisfatória. Elas dão-nos a possibilidade de "projetar futuros possíveis (ficcionais ou não), formular perguntas e criar problemas que ainda não existem" (Carlo Giovani). Além disso, permitem-nos exercitar o cérebro, preservando a

sua elasticidade e contribuindo para a jovialidade do mesmo, diz Carlo Giovani.

Quando praticadas em coletivo, as artes visuais oferecem a oportunidade de expressar ideias, valores e identidade, têm o poder de fortalecer os laços sociais, fomentar o sentimento de pertença e alimentar uma atmosfera onde a diferença é valorizada e celebrada, o orgulho comunitário é cultivado e os espaços físicos são melhorados esteticamente. Contribuem, também, para a partilha de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa, a criação conjunta e o fortalecimento de relações interpessoais, desempenhando, por isso, um papel importante na promoção do bem-estar comunitário (Carlo Giovani). Assim, "por meio das artes visuais não se procura formar artistas, mas possibilitar que os indivíduos se possam transformar a si próprios e à sociedade, ou que tenham mais capacidade para desenvolver pensamento crítico e profundidade na forma como vêem o mundo" (Carlo Giovani).

Uma das professoras entrevistadas encerra com uma provocação, que sugere que talvez as artes visuais sejam a arma certa para travar algumas batalhas, ao nível físico, psicomotor e sociocognitivo: "às portas dos 50 anos de abril, tal como a canção, as artes visuais também são uma "arma" (*A Cantiga É Uma Arma*, canção de José Mário Branco, publicada pela primeira vez em 1975, pelo Grupo de Ação Cultural - Vozes na Luta)" (Maria Elvira Pereira).

4. Síntese/discussão dos dados e principais conclusões

Uma das últimas fases da investigação é a redação do relatório. Este não deverá tomar a forma de um simples texto narrativo e expositivo, incluindo uma vertente argumentativa. Segundo Hébert, Goyette e Boutin (2008), o autor do relatório deve "levar o leitor a desempenhar um papel de «co-analista» do seu processo de investigação e dos seus resultados" (pp. 131-132) e convencê-lo da validade das suas afirmações. Assim, o investigador, "ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 255).

A presente dissertação de mestrado, intitulada "Artes visuais e bem-estar: 'Diários de Bordo'/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um Estudo de Caso" aborda temas fundamentais no contexto da arte e comunidade. Ao longo do trabalho, foram exploradas noções como a cultura e comunidade, arte e democracia, as artes visuais e bem-estar, a arteterapia e artepsicoterapia, e educação artística na comunidade escolar. Em suma, esta pesquisa amplia a compreensão sobre a relação entre arte, comunidade e bem-estar, evidenciando a importância vital da educação artística e de projetos como o "Diários de Bordo" na promoção de experiências enriquecedoras e transformadoras que têm como base as artes visuais.

No que diz respeito à cultura e comunidade, a pesquisa sugeriu uma potencial capacidade de a arte unir diferentes grupos, promovendo a inclusão e celebrando a diversidade cultural. Esta integração pode contribuir para fortalecer laços sociais e fomentar comunidades mais coesas, conscientes e saudáveis. É importante, no entanto, questionar até que ponto a arte consegue realmente superar barreiras sociais e económicas que ainda limitam o acesso equitativo à expressão artística em diversas comunidades. Perceber se a arte consegue verdadeiramente transcender barreiras sociais e económicas é fundamental para desenvolver estratégias eficazes que garantam que todos os membros da sociedade tenham a oportunidade de participar plenamente na vida cultural e artística.

No contexto da democracia, foi ressaltada a importância do acesso à arte e à educação artística como um direito fundamental numa sociedade democrática. A arte proporciona um espaço para expressão e diálogo, permitindo que diversas vozes sejam ouvidas e valorizadas. Além do mais, a democratização da arte e da educação artística não só fortalece os fundamentos da democracia, como também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes,

capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Não obstante, mesmo com a valorização da arte como um meio de expressão democrático, é essencial reconhecer que nem todos têm acesso igualitário à educação artística. É crucial abordar as disparidades de acesso, especialmente em comunidades marginalizadas ou economicamente desfavorecidas, para garantir que a democratização da arte seja verdadeiramente inclusiva e abrangente.

Um dos pontos centrais da dissertação foi a relação entre artes visuais e bem-estar. Os dados indiciaram que a participação em atividades artísticas, especialmente as visuais, está diretamente ligada ao bem-estar físico e emocional dos indivíduos.

Acerca deste tópico, é pertinente referir que, através deste relatório, é possível perceber que a relação entre arte e saúde/bem-estar tem sido alvo de extensiva investigação, revelando-se uma área de estudo promissora e bastante rica em termos de resultados. Os estudos mencionados terão sido conduzidos com rigor científico, utilizando grandes amostras e análises estatísticas detalhadas, o que acredito conferir solidez e credibilidade às suas conclusões.

São exemplos a análise publicada em 2013 pelo *Journal of the American Medical Association Internal Medicine*, que mostrou que as artes, designadamente as artes visuais, contribuem para a redução da dor, ansiedade e sintomas de depressão de pacientes com doenças cancerígenas (Ho, 2016) ou a revisão *The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature* de Heather L. Stuckey e Jeremy Nobel (2010), que revela que o envolvimento em atividades criativas pode aliviar, de alguma forma, o peso das doenças crónicas.

Os resultados positivos surgem, também, em estudos de foro infantil. Anne Kirby, Virginia Dickie e Grace Baranek (2015) documentaram os benefícios das terapias artísticas para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Já Lopez-Bushnell e Berg (2018) analisaram, em *Effects of Art Experience on Hospitalized Pediatric Patients*, os efeitos positivos da pintura na redução da ansiedade e no aumento do bem-estar emocional de crianças hospitalizadas.

No seu conjunto, estas investigações sublinham a capacidade da arte de promover bem-estar emocional e físico, ampliando as possibilidades de tratamento para além das intervenções médicas tradicionais. A arte tem potencial para ser utilizada como uma forma de terapia não farmacológica, com o objetivo de melhorar o estado de saúde dos indivíduos (Alleyne, 2011).

Não obstante, pode, também, ser um recurso importante do ponto de vista preventivo, impactando a vida individual e em sociedade (Fancour & Fin, 2019).

Recorde-se que, em 2016, Girija Kaimal, Kendra Ray e Juan Muniz concluíram que, independente do nível de habilidade artística dos participantes – no caso, adultos saudáveis -, apenas 45 minutos de criação artística resultaram numa redução significativa do cortisol, uma hormona relacionada com o stresse (Kaimal, Ray & Muniz, 2016). No ano seguinte, Kaimal e a sua equipa de investigadores demonstraram que o envolvimento em expressões artísticas resulta numa experiência prazerosa, convertendo-se num aumento do fluxo sanguíneo nas regiões cerebrais associadas ao prazer, sugerindo que, além de ser particularmente benéfica para indivíduos com condições relacionadas com o stresse, a criação artística também pode ativar as vias de recompensa no cérebro, fundamentais para pessoas com questões de dependência, transtornos alimentares ou de humor (Kaimal et al., 2017).

Já em 2011, uma pesquisa liderada pelo neurocientista Semir Zeki demonstrou que a visualização de obras de arte ativa o córtex orbitofrontal medial, uma área do cérebro associada ao prazer e ao desejo, de forma semelhante ao sentimento de estar apaixonado e à sensação de "borboletas no estômago", ou a ações como olhar para alguém que se ama ou comer o nosso prato favorito (Alleyne, 2011). Estas descobertas sugerem que a arte não só é agradável, mas também tem a capacidade de induzir bem-estar e satisfação a nível cerebral, corroborando a teoria de que a vida é aprimorada pelo contacto com obras de arte. Por essa razão, segundo o profissional de saúde, ainda que a arte não cure os pacientes, contribuirá, incontornavelmente, para que estes giram melhor a sua doença e recuperem de forma mais fácil e rápida. Como tal, para uma sociedade mais saudável e com uma melhor qualidade de vida, precisamos de uma medicina que seja puramente científica e outra artística (Lauter, 2021).

Mais recentemente, a ciência mostrou que a observação e a criação artística funcionam como uma espécie de exercício para o cérebro, que promove a sanidade e a lucidez, revitalizando-o (Budner & Cuevas, 2022).

Por isso, ainda que a arte tenha sido introduzida no meio clínico, numa primeira fase, associada à loucura, fruto da revisão de mais 3.000 estudos da Organização Mundial da Saúde, onde esta entidade altamente influente e respeitada demonstra que 'a arte faz bem à saúde', tenho a convicção de que hoje ela é vista de uma forma mais respeitada e respeitosa, sendo associada a

indivíduos de todas as faixas etárias, estados clínicos e classes sociais.

Não é ao acaso que, um pouco por todo o mundo, se transformam salas de hospitais em ateliers de arte e substituem as bulas de medicamentos por desdobráveis com recomendações artísticas e culturais.

De regresso à discussão dos dados, uma vez mais, é fundamental questionar de que forma é que as políticas educacionais e culturais podem impactar o acesso às atividades artísticas, especialmente quando falamos de membros de comunidades com recursos limitados. Por isso, é necessária uma análise crítica dessas políticas, a fim de identificar lacunas e implementar medidas que garantam que todos possam beneficiar do potencial terapêutico das artes visuais.

A pesquisa também abordou as práticas de arteterapia e artepsicoterapia, evidenciando como estas abordagens terapêuticas baseadas na arte podem ser eficazes na promoção do bem-estar e no processo de autoexpressão e cura emocional. Ao oferecer um espaço seguro e criativo para explorar emoções e experiências, a arteterapia e a artepsicoterapia permitem aos indivíduos desenvolver uma maior consciência de si mesmos e das suas necessidades emocionais, contribuindo, assim, para uma vida mais equilibrada e satisfatória. Todavia, é fundamental questionar os sistemas de saúde e abordar as questões de acessibilidade e disponibilidade dessas práticas terapêuticas, especialmente no que toca aos cidadãos mais necessitados. Assegurar que a arteterapia e a artepsicoterapia são acessíveis a todas as camadas da sociedade é essencial para promover um bem-estar equitativo e abrangente.

Através do estudo de caso do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts, foi possível analisar de forma mais específica alguns efeitos da arte em contexto escolar. Os resultados demonstraram a importância da arte na comunidade educativa, destacando como as artes visuais não apenas enriquecem o ambiente escolar, como também contribuem significativamente para o bem-estar das crianças envolvidas, estimulam a criatividade e a imaginação dos alunos e fortalecem a sua capacidade de expressão e comunicação, habilidades essenciais para o seu sucesso académico e pessoal. No entanto, é importante reconhecer que projetos como o "Diários de Bordo" enfrentam alguns desafios quando se tenta expandir os seus resultados para além do ambiente escolar. Seria, por isso, interessante uma avaliação do potencial de replicação e expansão destes projetos, de forma a garantir que mais comunidades possam beneficiar das experiências enriquecedoras

proporcionadas pelas artes visuais.

Concluída a síntese/discussão do confronto entre os dados obtidos por via do enquadramento teórico do presente documento e do trabalho em torno do projeto "Diários de Bordo", é chegado o momento de enumerar as suas principais conclusões. Procedendo a partir das questões de partida que conduziram esta investigação, considere-se, em primeiro lugar, a seguinte: "Que lugar tem a arte no quotidiano da comunidade escolar das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Braga?"

O trabalho de campo permitiu-me recolher algumas pistas de que a arte está bem presente no dia-a-dia dos alunos bracarenses do 1º ciclo do ensino básico, pelo menos no que toca àqueles que frequentam a EB de Cruz, em Celeirós. Desde logo, trata-se de uma escola com vários murais na parte exterior, que aparentam ter sido desenvolvidos pelos alunos - dados os traços simples e pouco precisos, característicos das crianças mais pequenas - e com os quais estes se cruzam diariamente. No interior, as paredes das zonas comuns da escola e das salas de aula estavam, também elas, cobertas com desenhos e outros trabalhos manuais (pinturas, recortes e colagens), que indiciavam, de igual modo, ter sido elaborados pelos alunos. Na sua secretária, cada um dos estudantes tinha uma caixa com diversos materiais commummente associados às artes, como marcadores, lápis de cor e lápis de cera, por exemplo. A própria bata da professora era decorada com desenhos que representavam passagens da história "O Principezinho", de Antoine de Saint-Exupéry, o que pode indiciar que há um gosto e uma preocupação em incorporar a arte nas suas práticas e, por fim, não esqueçamos a escolha desta profissional em inscrever a sua turma e motivar as professoras de outras turmas e inscreverem os seus alunos no projeto "Diários de Bordo".

Com tudo isto em mente, refletamos sobre a segunda questão: "Como surgiu o projeto "Diários de Bordo"?". Através do cruzamento de dados entre conversas informais, entrevistas individuais e análise documental, foi possível apurar que o surgimento do "Diários de Bordo" se deu em 2022, depois de várias atividades terem sido interrompidas ou mesmo encerradas, dado o contexto pandémico que se vivia até então. Este projeto surge da vontade que o Circuito tinha de dinamizar uma atividade nas escolas do 1º ciclo do ensino básico de Braga, pensada de raiz por este serviço educativo da Braga Media Arts, que fosse de fácil aplicação em sala de aula e envolvesse competências criativas e ferramentas digitais.

De referir que "Diários de Bordo" não se apresenta, pelo menos no que me foi possível apurar, como um projeto de arte e comunidade, e, se inicialmente estava convicta de que o era, ao longo desta pesquisa acabei por reunir várias pistas que me levam a crer que não o é. Refiro-me, por exemplo, à escolha dos materiais e ao tipo de exercícios implementados, que não foram selecionados em conjunto com a comunidade em questão – a comunidade escolar – mas sim para ela. Ou seja, trata-se de atividades pré-determinadas, onde não deixaram de existir alguns 'vícios' de uma intervenção 'pedagógica' do tipo paternalista, na qual se estabeleceu uma relação professor/aluno, que demonstra assimetria de influências entre os intervenientes, contrariando a ideia de arte e comunidade.

Posto isto, era importante compreender "Que aspirações tem o projeto "Diários de Bordo"?". Esta questão envolve várias respostas possíveis, umas mais diretas e curtas, outras mais indiretas e longas, o que pode demonstrar, por um lado, uma vontade de alcançar várias metas e, por outro, uma dificuldade em definir exatamente os objetivos que se queriam alcançar.

Ainda que no Dossiê Pedagógico do "Diários de Bordo" não haja uma menção clara aos objetivos do projeto, é mencionado que este procura estimular a criatividade e sensibilidades artísticas e que os alunos têm a oportunidade de criar um filme de animação onde são representados sonhos saídos de uma máquina idealizada pelo coletivo. Já através de entrevista à coordenadora do Circuito, foi possível recolher aqueles que são os objetivos práticos pré-definidos pela Braga Media Arts - "a criação de uma ou mais histórias criadas pelos alunos em grupos; a criação manual das personagens e elementos das histórias; a criação de um trecho em *stop motion*, com base nas histórias criadas" (Sara Borges) – e um conjunto de objetivos indiretos que guiaram a formulação do dossiê da atividade:

> Capacitar os alunos para contar histórias de forma original e livre; utilizar técnicas como associação livre para incentivar o diálogo e reflexão; explorar novas formas de representação visual; promover um processo de experimentação que fortaleça a expressividade pessoal e coletiva dos participantes; estimular a cooperação, partilha, negociação, argumentação e tomada de decisões em grupo; utilizar processos e suportes variados, manuais e digitais; desenvolver competências na produção de conteúdos digitais, orientados pelas ideias e escolhas dos alunos; desenvolver a regulação emocional e assertividade, estimulando a confiança, espírito de iniciativa e gestão de prioridades; promover a utilização de tecnologias acessíveis para a criação

artística. (Sara Borges)

Seguindo estes objetivos e tendo em conta as especificidades do público ao qual o projeto se dirige – alunos do 1º ciclo das escolas de Braga – era pertinente compreender "De que forma foi criado o plano de atividades do projeto "Diários de Bordo"?". Este documento foi desenvolvido por um artista/formador e uma psicóloga, Carlo Giovani e Graça Carvalho, respetivamente, que haviam sido selecionados pela coordenadora do Circuito.

Finalmente, resta discutir "Que efeitos têm as artes visuais nos participantes do projeto "Diários de Bordo", nomeadamente ao nível do seu bem-estar individual e comunitário?".

Um dos aspetos mais relevantes a evidenciar está associado ao trabalho em grupo. Habituadas a assistir às aulas enquanto parte integrante da turma e a executar os trabalhos decorrentes das mesmas de forma totalmente individual, trabalhar acompanhadas foi, para as crianças em estudo, uma novidade. Como tal, creio que o trabalho em grupo deve ser inserido no plano curricular logo nos primeiros anos da infância, de forma a constribuir para questões como a capacidade de partilha, a melhoria das relações interpessoais, a complementaridade de ideias e opiniões e o crescimento/desenvolvimento individual e grupal. E as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", mostraram ter um importante papel nesta operação de partilha e engrandecimento mútuos.

Contudo, quanto àquilo que pude observar, ler e ouvir através do estudo de caso presente neste documento, há vários outros aspetos interessantes a referir. Desde logo a melhoria na autoestima dos alunos, que, ao participarem em atividades no âmbito do projeto "Diários de Bordo", se sentiram relevantes, úteis, ativos e participativos.

O bem-estar do aluno em ambiente escolar parece, também, ser impactado através da participação em projetos artísticos. O "Diários de Bordo" deu algumas pistas no sentido de trazer leveza e motivação para o ambiente escolar, sem com isso os estudantes descurarem as restantes responsabilidades, e de contribuir para a motivação dos alunos e a sua vontade de ir para a escola.

Tendo por base as respostas das entrevistas e grupos de foco realizados, o projeto em estudo parece, também, ter reduzido o sentimento de tristeza, ansiedade e retraimento, contribuído para a melhoria da concentração, regulação emocional e da capacidade de partilha e para o

desenvolvimento da criatividade, autonomia, tolerância à frustração e autocontrolo, bem como das competências gráficas e artísticas (nomeadamente desenho, pintura, recorte, modelagem e colagem) dos estudantes, que, sessão após sessão, queriam melhorar os seus trabalhos e superar-se a si mesmos.

Uma vez que o projeto era tema de conversa fora dos muros da escola, indicia ter contribuído para o diálogo intergeracional.

Por tudo isto – e sustentando-me em dados expostos anteriormente nesta dissertação -, creio estar na condição de afirmar que os resultados foram positivos. Recorde-se que todos os participantes nas entrevistas individuais mostraram, em questões de resposta aberta, estar satisfeitos com a iniciativa, enumerando vantagens para o desenvolvimento das crianças. Nos grupos de foco, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente às questões "Sentias-te feliz a participar na atividade? Sim ou não? E porquê?", "Sentes que, depois de participares na atividade, melhoraste alguma coisa em ti? Sim ou não? Se sim, o quê?" e "Gostavas de repetir a atividade? Sim ou não? E porquê?", por exemplo, e mais de metade respondeu "sim" à questão "Sentes-te mais confiante depois de teres participado na atividade? Sim ou não? E porquê?".

5. Dificuldades e desafios

Autores como Carol S. Dweck (2006) e Angela Duckworth (2016) afirmam que todos os investigadores, independentemente da sua experiência ou talento, enfrentam obstáculos no processo de investigação académica. Os desafios são vários e podem incidir em questões metodológicas, desafios éticos e logísticos ou dificuldades para obter financiamento, por exemplo. No entanto, ambos enfatizam que é a forma como enfrentamos e superamos esses desafios que define o nosso progresso e sucesso como académicos.

Também eu me deparei com várias dificuldades e desafios durante esta investigação, sobretudo ao longo do processo empírico. Falo, essencialmente, de questões relacionadas com disponibilidade – a minha disponibilidade temporal para me dedicar a um projeto que decorre no período laboral, estando eu num emprego a tempo inteiro, e a disponibilidade dos demais em cederem-me o seu próprio tempo para colaborarem comigo nas várias questões logísticas que requeriam atenção.

Felizmente, ao longo deste processo, cruzei-me com profissionais e seres humanos excecionais, que me auxiliaram tanto quanto puderam, que compreenderam as minhas ausências e valorizaram os meus esforços. Refiro-me, nomeadamente, à Braga Media Arts, na pessoa da Sara Borges e do Francisco Novais, ao formador, Carlo Giovani, à psicóloga, Graça Carvalho, e ao Agrupamento de Escolas de Celeirós, na pessoa da Professora Paula Sobrinho, aos quais endereço o meu sincero agradecimento na devida secção deste projeto.

Superados os primeiros obstáculos, era altura de me lançar para o campo e aplicar o estudo de caso, conforme as indicações dos teóricos e da literatura. Mas, uma vez mais, o tempo desafiou-me e, com uma mudança de emprego pelo meio, sem período de férias disponível e sem oportunidade de estar em campo entre as 07h00 e as 19h00, muito deste trabalho teve de decorrer por via do digital, à noite e aos fins-de-semana, limitando-me em várias fases da pesquisa e impossibilitando-me de medir os reais efeitos do projeto.

Não obstante, se, por um lado, pode contrastar com a presença intensa e prolongada no terreno que nos pede a antropologia, por outro, creio que a minha resiliência e perseverança são notórias e em muito contribuíram para um trabalho completo, coeso, consistente e complexo, que responde aos meus objetivos pessoais e metodológicos e, acima de tudo, creio deixar um

contributo interessante e importante para a sociedade e a comunidade académica e científica. Hoje, conhecendo as demais metodologias e técnicas existentes, reconheço que outras estratégias metodológicas fariam um melhor *pairing* com a minha agenda. Porém, acredito que, para abordar as temáticas em assunto, não poderia ter optado por qualquer outro método de investigação.

IV. Considerações finais

> "Imagine o potencial para a saúde, educação, cultura e produtividade da nossa nação se fôssemos capazes de realmente entender a anatomia dos nossos momentos 'aha' e como eles podem ser nutridos, otimizados e implantados." - Bill O'Brien[21]

A presente dissertação propôs-se a compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar. As diferentes abordagens desenvolvidas durante as várias fases da investigação resultaram em respostas ricas e fundamentadas, que julgo terem conseguido responder às questões levantadas à partida deste estudo.

Concluída a revisão de literatura e o estudo empírico, que se centrou no projeto "Diários de Bordo", promovido pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts, é chegado o momento de confrontar teoria e empiria e discutir os aspetos concordantes e/ou discordantes.

A revisão de literatura revelou uma quantidade crescente de evidências científicas que defendem que as artes, nomeadamente as visuais, impulsionam o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e relacionais, indispensáveis ao desenvolvimento integral do indivíduo. Simultaneamente, podem ter efeitos significativos na sociedade, ao inspirar mudanças sociais, promover a consciencialização e desafiar conceções estabelecidas. Por essa razão, é possível afirmar que as artes visuais podem mudar a visão de uma pessoa e a forma como ela experimenta o mundo, conforme mostraram neurocientistas como Semir Zeki (2000), Vilayanur S. Ramachandran (2012) e Anjan Chatterjee (2015), por exemplo.

Paralelamente, décadas de pesquisa forneceram evidências de que a educação artística impacta positivamente o desempenho académico geral, o desenvolvimento emocional, motor, social, entre outros âmbitos da vida dos estudantes, sendo, por isso, essencial no seu percurso académico, quer para o seu bom desenvolvimento individual, quer enquanto membros da sociedade.

No estudo de caso levado a cabo na segunda parte deste projeto, os resultados indiciam

[21]Bill O'Brien é conselheiro sénior do presidente da National Endowment for the Arts (NEA) para a inovação, uma agência independente do governo federal dos Estados Unidos que oferece apoio e financiamento para projetos que exibem excelência artística.

convicções, preocupações e ambições que caminham no mesmo sentido, com aqueles que estão por trás do projeto "Diários de Bordo" a acreditar no potencial das artes visuais para o indivíduo e as comunidades que este integra: "acredito que as expressões artísticas, nas suas múltiplas formas e possibilidades, fomentam o bem-estar individual e, por consequência, comunitário" (Sara Borges).

Independentemente do resultado que as ações decorrentes no "Diários de bordo" possam, de forma isolada, ter tido, considero que há vários indícios acerca do importante papel que as artes visuais e a tecnologia podem ter no meio escolar.

O caminho percorrido é, no meu entender, desbravante e recompensador. Mas ainda há muito a fazer para que as comunidades, educativas ou não, acedam às práticas artísticas e possam usufruir dos benefícios que lhes são intrínsecos. O relatório de 2019 da OMS sobre as evidências existentes sobre o efeito das práticas artística na promoção da saúde e bem-estar dos cidadãos, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, observa que, embora alguns países tenham feito progressos no desenvolvimento de políticas nas quais as atividades artísticas são consideradas um apoio importante para a saúde e o bem-estar, muitos ainda não abordaram as oportunidades que existem na utilização das artes neste campo. Por esta razão, levanta uma série de considerações aos países membros da Região Europeia da OMS, a fim de apoiar o desenvolvimento de políticas ou estratégias a longo prazo, destinadas a alcançar uma maior colaboração e sinergia entre os setores da saúde e das artes, e, assim, melhorar a saúde global (Fancour & Fin, 2019).

Nesta linha de pensamento, se "o usufruto e a obtenção de níveis mais elevados de saúde é um direito fundamental de cada ser humano, sem discriminação de raça, crença política e classe económica e social" (WHO, 1948, p.1) e as artes visuais contribuem para a obtenção de um bom estado de saúde (Botton & Armstrong, 2014; Fancour & Fin, 2019; Lemarquis, 2020; Malchiodi, 2006; Marxen, 2011; Staricoff, 2006), estas devem ser integradas no quotidiano dos cidadãos, a fim de promover indivíduos e comunidades mais fortes e saudáveis.

Assim, este potencial das artes visuais deve ser, desde logo, potencializado nas crianças, nomeadamente em espaço escolar, onde estas passam a maior parte do seu dia, para que as próximas gerações sejam mais saudáveis, física e psicologicamente. Contudo, de acordo com vários autores, as artes visuais ainda não estão a ser aplicadas da forma mais correta nas

escolas.

Em virtude da revisão bibliográfica, considero que o currículo escolar deve ser orientado no sentido de uma maior inclusão e valorização das artes visuais, permitindo que o aluno amplie os significados e deles retire o necessário para aumentar o seu bem-estar e o da(s) comunidade(s) à qual(às quais) pertence.

Em *Child Development and Arts Education: A review of Current Research and Best Practices* (2012), o Conselho Universitário da Coalizão Nacional para Padrões de Artes Básicas dos Estados Unidos da América deixa várias recomendações pedagógicas no que toca ao ensino de artes visuais nas escolas, como parte do trabalho de desenvolvimento infantil, por grau de ensino e de acordo com os padrões de aprendizagem das crianças nas respetivas faixas etárias.

No que diz respeito à educação pré-escolar (dos zero aos cinco anos), tratando-se de crianças muito ativas, com curtos períodos de atenção, o documento revela que estas aprendem melhor através da exploração prática e manipulação de materiais, como a modelagem, por exemplo.

É aconselhado que os educadores não digam aos alunos o que devem desenhar/reproduzir. Estas sugestões geram confusão, pois as crianças são muitas vezes incapazes de prever exatamente o que acontecerá quando a caneta atingir o papel e porque os alunos desta idade estão, normalmente, mais interessados no processo do que no resultado final, tendendo a criar registos de movimento, sem pretensão de representatividade. Assim, mais do que tentar replicar um determinado objeto ou ideia, a produção artística nesta fase é uma questão de experimentação, uma experiência cinestésica. Deverá, portanto, ser apresentada uma variedade de materiais de forma rotineira, que não exijam muita coordenação motora, como giz de cera, lápis de cor, marcadores, tintas, plasticinas e argilas.

Ainda que, nesta fase, não deva ser exigido um trabalho de descodificação de significados aos alunos, é importante que estes observem arte, além de a produzirem. Gradualmente, os estudantes podem começar a escolher as obras de arte que gostariam de ver com o educador (a partir de uma pequena seleção) e participar em conversas curtas sobre as mesmas. Tudo isto num espaço dedicado para o efeito e com um tempo de início e término definidos.

Relativamente à educação primária/1º ciclo do ensino básico (dos seis aos nove anos), embora a atenção e o interesse destes estudantes sejam superiores aos das crianças mais novas, trata-

se de alunos ainda bastante inquietos, que têm uma necessidade considerável de atividade. Compreendem-se melhor a si e ao mundo que os rodeia e têm curiosidade em saber mais. Tornam-se mais individualistas e socialmente independentes, pelo que é importante trabalhar com eles a componente da partilha. Por outro lado, têm uma maior capacidade de trabalhar em grupo, devido ao aumento de interesse social.

Assim, é sugerido que os professores insiram alguns conteúdos sobre história da arte, fomentem visitas guiadas e comentadas a museus, promovam a imaginação e a reflexão crítica, estimulem a criação de coleções pessoais e façam cruzamentos interdisciplinares. É, ainda, aconselhado que os professores aumentem o espetro de materiais disponíveis, incluindo aqueles que exigem mais coordenação motora.

No que diz respeito ao 2º e 3º ciclo do ensino básico (dos dez aos quatorze anos), os jovens tornam-se mais conscientes, interessados e críticos relativamente a questões sociais e políticas, bem como pelas suas relações interpessoais, da mesma forma que se tornam mais intrigados sobre questões relacionadas com arte. A expressão de emoções pode parecer inconsistente, uma vez que estes jovens estão à procura de autonomia, independência e identidade. Simultaneamente, é durante os anos do ensino básico que os jovens, muitas vezes, têm pensamentos e sentimentos confusos sobre o seu lugar no mundo.

Nesta fase, o trabalho gráfico move-se em direção ao *graffiti*, *cartoons* e diários privados, enquanto o tipo de trabalho espontâneo o desenho típico da pré-adolescência diminui (Burton, 2004; Eisner, 2002).

Estes alunos tendem a usar três modos distintos de desenho para alcançar três diferentes fins: trabalhar a partir da observação - reflete o interesse dos jovens pelo mundo dos factos e detalhes -, da imaginação/memória - para explorar e praticar a resposta visual sem obrigação de criar semelhanças convincentes - e da cópia - atende às necessidades que os adolescentes têm de explorar os seus próprios esforços em relação ao trabalho adulto. Em todos os modos de expressão (observação, imaginação/memória e cópia), o trabalho artístico do ensino básico é caracterizado pela atenção ao realismo e à narrativa, um aumento de atenção aos detalhes e de interesse face a tópicos como a cor, o *design* e o espaço.

Além disso, têm um interesse crescente em alcançar o realismo no seu trabalho e em dominar

técnicas artísticas. Podem, por isso, desenhar o mesmo objeto ou figura diversas vezes, visando aperfeiçoar a sua ideia. De referir, ainda, que estes estudantes são mais sensíveis às críticas percebidas sobre as suas habilidades artísticas.

Já no que concerne ao ensino secundário (dos quinze aos dezassete anos), os alunos tendem a pensar de maneiras cada vez mais sofisticadas; expandem competências numa variedade de tópicos e continuam a questionar regras e convenções. Estes jovens gozam de autonomia: dão-se à liberdade de se movimentar pela sala de aula, de estabelecer diálogos dirigidos e de fazer escolhas para si e para os seus trabalhos. Podem envolver-se livremente em atividades arriscadas e têm dificuldade em prever consequências.

Os alunos do ensino secundário têm a sensação de serem especiais e únicos, enquanto procuram construir a sua identidade, e tendem a acreditar que os outros, especialmente os adultos, não conseguem compreendê-los. Ao mesmo tempo, porém, parecem querer pertencer a uma comunidade e procuram referências nos mais velhos à medida que começam a imaginar os adultos em que irão tornar-se.

Tal como acontece com os estudantes do ensino básico, os alunos do ensino secundário têm um forte desejo de competência nas disciplinas pelas quais nutrem interesse. Além disso, têm a capacidade de pensar de forma abstrata e metafórica, uma maior capacidade de metacognição, a habilidade de identificar lacunas de conhecimento e de manipular metáforas, são mais capazes de compreender pontos de vista alternativos e de se focarem e se envolverem.

Dito isto, nestas últimas fases do percurso académico do jovem-adulto, é aconselhável que seja dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas e arriscar. Da mesma forma, sugere-se que se permita que os estudantes giram o seu próprio tempo.

É importante que a aprendizagem transmitida seja relevante e significativa. Para criar uma conexão com os alunos, sugere-se que seja usada linguagem figurativa, metáforas e recursos visuais. A abordagem deve passar pela investigação, pelo trabalho colaborativo, deixando espaço para brincadeiras artísticas. A observação é, também, altamente recomendada, para que os jovens-adultos trabalhem no refinamento dos seus sentidos (Charleroy, Frederiksen, Jensen, McKenna & Thomas, 2012). Já os processos de avaliação deverão passar por portfólios e diários gráficos.

Apesar de esta investigação ter incluído um estudo de caso com alunos do primeiro ciclo do ensino básico, há vários teóricos (Matarasso, 2019; Marxen, 2011) que defendem que, à medida que crescem, os cidadãos não devem abandonar as suas atividades artísticas. Enquanto adultos, é recomendável que continuem a consumir e produzir arte, para que possam beneficiar das vantagens intrínsecas à mesma.

Encerro com algumas considerações relativamente à minha prestação enquanto investigadora e redatora deste relatório. Foram vários os desafios com os quais me deparei, nomeadamente desafios temporais que se transformaram em dificuldades e desafios metodológicos, conforme enumerei no subcapítulo dedicado em exclusivo à exploração destas questões. Admito que o maior de todos eles poderá ter sido a impossibilidade de acompanhar de forma mais extensa e profunda o projeto "Diários de Bordo", o que me impossibilita, por exemplo, de mensurar os efeitos do projeto. Ainda assim, considero que foi possível reter bastantes dados e informações diversificadas, muito por conta das respostas ricas que foram dadas nas entrevistas individuais – que, por terem sido dinamizadas via correio eletrónico, permitiram uma eventual pesquisa e deixaram margem para a reflexão - e pela qualidade das conversas informais em que tive a oportunidade de participar. De referir, também, que a similaridade e complementaridade de perceções acabou por facilitar o tratamento dos dados, ainda que fosse, talvez, interessante encontrar algum ponto de vista divergente, que me permitisse adotar um olhar ainda mais questionador.

No que toca aos grupos de foco, em específico, reconheço que tomei algumas decisões passíveis de serem questionadas, nomeadamente a adoção de um semáforo com duas faces, que veio acentuar uma perceção dicotomizada da realidade. Além de "sim" e "não", as crianças não tinham outra opção, como "talvez" ou "não tenho opinião sobre este tópico", por exemplo, ainda que pudessem responder e defender outra opção oralmente. Além disso, apesar de a entrega de diplomas ter decorrido da intenção de reconhecer e agradecer a participação dos estudantes, que contribuíram com o seu tempo e as suas intervensões, e seja recomendada por alguns teóricos (Pink, 2011; Seligman, 2011; Sinner et al., 2013), não deixa de correr o risco de ser associada à meritocracia.

Devo dizer ainda que, inicialmente, acreditei estar diante de um projeto de arte e comunidade, ainda que o "Diários de Bordo" não seja, em momento algum, apresentado como tal. Depois de, através da pesquisa realizada para o enquadramento teórico do presente documento,

compreender o verdadeiro significado desta terminologia das artes e de, através do trabalho de campo, ter constatado o modo como o projeto se materializa, percebi que estava equivocada. Os princípios da arte e comunidade não são adotados em "Diários de Bordo", uma vez que o tipo de exercícios não é inventado com as crianças, sendo, sim, pré-determinado e 'aplicado' - pré-decidiu-se que iriam desenhar em folha de papel, na mesa em sala de aula, por exemplo, e não no muro do recreio (ideia que poderia eventualmente ter sido avançada pelas crianças) ou num outro qualquer suporte.

Teria, em retrospetiva, sido interessante explorar um verdadeiro projeto de arte e comunidade, ter assistido e participado ativa e intensamente nele, durante um período alongado de tempo. Ainda assim, considero que o trabalho desenvolvido tem validade e utilidade, quer para mim, que ao longo destas páginas cresci pessoal e profissionalmente, quer para a comunidade académica e científica, que pode tirar desta pesquisa várias diretrizes para a sua atuação e evolução. Considero, por fim, que Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso pode inspirar mudanças já hoje e motivar novas investigações no futuro. Ficarei genuinamente orgulhosa e feliz se tal se concretizar.

V. Referências bibliográficas

Adler, K., Salantera, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–15. DOI: 10.1177/1609406919887274

Alleyne, R. (2011, 08 de maio). Viewing art gives same pleasure as being in love. *The Telegraph*. https://www.telegraph.co.uk/culture/art/8501024/Viewing-art-gives-same-pleasure-as-being-in-love.html

Alves, E. (2015). *A arte contemporânea e o ensino-aprendizagem de artes visuais* [Relatório de Estágio, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20942/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Eva%20Alves.pdf

APPGAHW – ALL-PARTY PARLIAMENTARY GROUP ON ARTS, HEALTH AND WELLBEING (2017). *Creative health: the arts for health and wellbeing*. APPG.

Baca, J. F. (2018). *Judith F. Baca: volume 11.* Chicano Studies Research Center Publications.

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. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo actual.* Zahar Editora.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Jorge Zahar.

Basting, A. (2020). *Creative care: a revolutionary approach to dementia and elder care.* HarperOne.

Becker, S. (1982). *Art worlds*. University of California Press.

Bento, P. (2022*). A arte no desenvolvimento da criança* [Dissertação de Mestrado, Instituto

Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40644

Beuys, J. (2010). *Cada homem um artista*. 7 Nós.

Bevilaqua, P. M. (2014, dezembro). Convenções e transgressões: a ação coletiva na arte. *Revista Ciclos*, Florianópolis, 2(3), 192-206. https://revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/4782

Boal, A. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.* Editora Record.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Botton, A. & Armstrong, J. (2014). *El arte como terapia*. Phaidon.

Bourdieu, P. (1969). *Intellectual field and creative project. Social Science Information*, 8(2), 89-119. DOI: 10.1177/053901846900800205

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement.* Les Editions de Minuit.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. (1998). *Referencial curricular nacional para educação infantil*. DF.

Budner, S. & Cuevas, G. S. (2022, 22 de dezembro). O efeito da arte no nosso cérebro. *A mente é maravilhosa*. https://amenteemaravilhosa.com.br/efeito-da-arte-no-nosso-cerebro/

Buoro, A. B. (2000). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.* Cortez.

Burton, J. M. (2004). *A guide for teaching and learning in the visual arts*. Teachers College Press.

Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H. (2000). *Learning in and through the arts: the question of transfer.* Studies in Art Education, 41 (3), 228-257. DOI: 10.2307/1320379

Canclini, N. G. (1984). *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Ed. Cultrix.

Capucho, M. (2020). *A arte como recurso terapêutico para a expressão de conteúdos*

inconscientes [Trabalho de Graduação, Universidade de Taubaté]. Repositório UNITAU. http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/4408/1/TG%20MARIANA%20CAPUCHO%20UNITAU%202020_pdfA1.pdf

Carvalho, R. (2001). II Congresso nacional de Arte-Terapia e I Congresso Internacional de Arte-Psicote-rapia e Psiquiatria – "A arte de sonhar ser" [Conferência], Fórum Lisboa, Lisboa, Portugal.

Carvalho, R. (2013). Um amor do coração: arte-terapia em Portugal - uma perspetiva plurifacetada. *Arte Viva - Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 3, 9-14. https://arte-terapia.com/revista/

Cavalcanti, A. M., Loureiro, C., Santos, E., Amendoeira, M. C & Cavalcanti, M. T. (2003). Pode a arte ser terapêutica? Reflexões a partir do trabalho desenvolvido com pacientes da "terceira idade" no ateliê da vida do Instituto de Psiquiatria da UFRJ – IPUB. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,* 14(3), 118-22. https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13926

Charleroy, A., Frederiksen, J., Jensen, A., McKenna, S. & Thomas, Al. (2012). *Child development and arts education: a review of current research and best practices.* The College Board for the National Coalition for Core Arts Standards.

Chatterjee, A. (2015). *The aesthetic brain*. Oxford University Press.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem,* 13(2), 30-36. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Correia, P. (2015). *Uma educação pela arte, promotora da imaginação e criatividade da criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8112?mode=full

Crosby, A. W. (1972). *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492.* Publishing Group.

Cruz, H. (2016). *Arte e comunidade* (pp. 1-59). Fundação Calouste Gulbenkian.

Cruz, H. (2020). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Programa Doutural em Ciências da Educação, Universidade do Porto]. Repositório aberto UP. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132440

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Editorial Herder.

Damasio, A & Damasio, H. (2006). *Brain, art and education* [Discurso]. Conferência anual da Unesco para as artes e a educação, Lisboa, Portugal. https://www.sjsu.edu/people/kathie.kratochvil/courses/CA177/s0/Brain-Arts-Education-UNESCO-Conference.pdf

Danto, A. C. (1964). The artworld. *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571-584. https://is.muni.cz/el/phil/jaro2014/IM088/Danto__1_.pdf

Day, M. & Hurwitz, A. (2012). *Children and their art: art education for elementary and middle schools*. Wadswoth - Cengage Learning.

Department of Health & Arts Council England (20 de abril, 2007). *A prospectus for arts and health*. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20150205141304/http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-prospectus-for-arts-and-health/

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* Capricorn Books.

Eco, U. (1997). *A estrutura ausente. Introdução à pesquisa semiológica*. Perspectiva.

Duckworth, A. (2016). *Grit: the power of passion and perseverance.* Scribner.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. Ballantine Books.

Edens, K. M., & Potter, E. F. (2001). Promoting conceptual understanding through pictorial representation. *Studies in Art Education,* 42(3), 214-233. https://www.researchgate.net/publication/259778086_Promoting_Conceptual_Understanding_Through_Pictorial_Representation

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum.* Teachers College Press.

Ervan, E. V. (2016). Artes comunitárias: origens e presença no mundo. In H. Cruz (Coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 63-83). Fundação Calouste Gulbenkian.

Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review.* (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67). Organização Mundial da Saúde. https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834

Fernández, T., Hidalgo, E., Preciado, J. & Moruno, F. (2021, maio). Arte y bienestar emocional en tiempos de confinamiento obligatorio: evidencias para estrechar la relación entre las políticas culturales y de salud mental. *Artseduca*, 29, 231-247. http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.17

Ferreira, A. (2015). *A importância do ensino de artes visuais na educação infantil* [Monografia, Escola de Belas Artes da UFMG]. Repositório UFMG. https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A9KJ8D

Ferreira, C. (2018). *As artes visuais na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/12578

Ferreira, S. (2001). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Papirus.

Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Livraria Almedina.

Freud, S. (1984). *On metapsychology*. Penguim.

Friedman, H. S. (2012). *The longevity project: surprising discoveries for health and long life from the landmark eight-decade study.* Plume.

Fuzari, M. H. & Ferraz, M. H. (1993). *Metodologia do ensino da arte.* Cortez.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Garrido, D., Pinõl, C., Carnicer, J. & Fontán, A. (2018). La influencia de las artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad - Revistas Científicas*

Complutenses, 30(1), 77-93. https://www.researchgate.net/publication/322685422_La_influencia_de_las_Artes_como_motor_de_bienestar_un_estudio_exploratorio

Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473–483. DOI: 10.1177/17449871079791

Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory and Review*, 4, 148–159. https://www.researchgate.net/publication/263385719_Interviews_and_Focus_Groups_With_Children_Methods_That_Match_Children's_Developing_Competencies

Goldbard, A. & Matarasso, F., (2021). *Ética e arte participativa. Caderno arte e comunidade*, 1. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gombrich, E. H. (1950). *The story of art.* Phaidon Press.

Gonçalves, S. (2012). *No grupo de teatro terapêutico do Hospital Júlio de Matos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório IPL. https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5884

Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Hackett.

Guerrinha, M. P. (2020). Arte-psicoterapia. Uma bússula para a metamorfose. *Arte Viva, Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 10, 61-72. https://arte-terapia.com/revista

Hanlon, P., Carlisle, S., Hannah, M., Reilly, D., & Lyon, A. (2011). Making the case for a 'fifth wave' in public health. *Public Health*, 125(1), 30-36. DOI: 10.1016/j.puhe.2010.09.004

Hauschka, M. (2021). *Terapia artística.* Antroposófica.

Hauser, A. (1999). *The social history of art, Vol. 1: from prehistoric times to the middle ages.* Routledge.

Heath, S. B. (1999). *YouthARTS development project. Em americans for the arts* (Ed.), The arts and the creation of mind. Americans for the arts.

Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Instituto Piaget.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: the real benefits of visual arts education.* Teachers College Press.

Ho, P. (2016). *Art, music, and the brain: creative approaches to community health* [Comunicação]. Neuroscience 2016 Public Advocacy Forum, São Diego, Califórnia, EUA. https://www.youtube.com/watch?v=GF_qJCQuOS4

Hyde, L. (2009). *The gift: creativity and the artist in the modern world.* Vintage Books.

Israel, D. (2009). *Staying in school: arts education and new york city high school graduation rates.* Center for Arts Education.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind.* ASCD.

Jung, C. G. (2011). *Eu e o inconsciente*. Editora Vozes.

Kaimal, G. (2019). Adaptive response theory: an evolutionary framework for clinical research in art therapy, *Art Therapy*, 36:4, 215-219, DOI: 10.1080/07421656.2019.1667670

Kaimal, G., Ayaz, H., Herres, J., Hartwell, R. D-, Makwana, B., Kaiser, D. H. & Nasser, J. A. (2017, setembro). Functional near-infrared spectroscopy assessment of reward perception based on visual self-expression: coloring, doodling, and free drawing. *The arts in psychotherapy*, 55, 85-92. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.05.004

Kaimal G., Ray K. & Muniz J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 33(2), 74-80. https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832

Kester, G. H. (2011). *The one and the many: contemporary collaborative art in a global context paperback.* Duke University Press.

Kindler, A. M. & Darras, B. (1994). Artistic development in context: emergence and development of pictorial imagery in the early childhood years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1-13. https://www.academia.edu/1103495/Darras_B_and_Kindler_A_M_1994_Artistic_devel

opment_in_context_Emergence_and_development_of_pictorial_imagery_in_the_early_childhood_years

Kirby, A. M., Dickie, V. A., & Baranek, G. T. (2015). Sensory experiences of children with autism spectrum disorder: in their own words. *Autism*, 19(3), 316-326. https://doi.org/10.1177/1362361314520756

Kramer, E. (1993). *Art as therapy with children*. Magnolia Street Pub.

Lacy, S. (1994). *Mapping the terrain: new genre public art*. Bay Press.

Langer, E. J. (2006). *On becoming an artist: reinventing yourself through mindful creativity.* Ballantine Books.

Langer, E. J. (2016). *The power of mindful learning.* Da Capo Lifelong Books.

Lauter, D. (2021, 2 de março). In an astounding new book, a neuroscientist reveals the profound real-world benefits art has on our brains. *Artnet.* https://news.artnet.com/art-world/art-that-heals-science-1945970

Lemarquis, P. (2020). *L'art qui guérit.* Éditions Hazan.

Lopez-Bushnell, F. K. & Berg, M. (2018). Effects of art experience on hospitalized pediatric patients. *Mathews J Pediatr*. 3(1), 1-8. https://www.mathewsopenaccess.com/scholarly-articles/effects-of-art-experience-on-hospitalized-pediatric-patients.pdf

Louis, L. (2005). What children have in mind: a study of early representational development in paint. *Studies in Art Education*, 46(4), 339-355. DOI: 10.2307/25475761

Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy.* Plenum Press.

Malchiodi, C. A. (2005). *Art therapy and healthcare*. Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2006). *The art therapy sourcebook.* McGraw Hill.

Marcuse, H. (1999). *A dimensão estética*. Edições 70.

Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia.* Editorial Gedisa.

Mastandrea, S., Fagioli, S. & Biasi, V. (2019). Art and psychological well-being: linking the brain to the aesthetic emotion. *Frontiers in Psychology,* 10 (739). DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00739

Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Mbelu, M. (2020). Visual art and role in communication. *IMT International Journal Of The Arts And Sciences (IJOTAS),* 3(5), 54-62. https://imtijotas.org.ng/index.php/about/article/view/56

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EDUSER*, 2, 49-65. https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961

Mendonça, A. (2014). *Metodologia para estudo de caso.* UnisulVirtual.

Mendonça, S. (2014). *O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendon%C3%A7a.pdf

Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico* – Competências Essenciais: Educação Artística.

Moribe, P. (2022, 21 de fevereiro). Especialistas usam arte como terapia em casos de síndrome de burnout pós-Covid. *Radio France Internationale.* https://www.rfi.fr/br/fran%C3%A7a/20220221-especialistas-usam-arte-como-terapia-em-casos-de-burn-out-p%C3%B3s-covid

Neves, L. (2020). *Cultura, Arte e Comunidade. Os contributos da arte no desenvolvimento de processos comunitários* [Relatório de Projeto, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online. https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5940

Neves, R. (2022, 8 de março). Novo dono da Efacec oferece seis bolsas de 1.000 euros e alojamento a artistas ucranianas. *Jornal de Negócios*. https://www.jornaldenegocios.pt/economia/mundo/detalhe/novo-dono-da-efacec-oferece-

seis-bolsas-de-1000-euros-e-alojamento-a-artistas-ucranianas

Nogueira, M. (2017). Teatro e comunidades: a experiência brasileira. In Cruz, H., Bezelga, I. & Rodrigues, P. S. (Coords.), *Práticas Artísticas Comunitárias* (pp. 11-26). PELE/CHAIA/FCT. https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10477

Nunes, T. (2020, 15 de julho). A Importância da arte no desenvolvimento cerebral. *Brain Latam.* https://www.brainlatam.com/blog/a-importancia-da-arte-no-desenvolvimento-cerebral-1873

O'Flynn, D. (2011). Art as healing: Edward Adamson. *Raw Vision*, 72, 47-54. https://www.researchgate.net/publication/331967376_Art_as_Healing_Edward_Adamson

Olson, J.L. (2003). Children at the center of art education. *Art Education*, 56(4), 33-42. http://www.jstor.org/stable/3194062

Oyarzo, C. (2015). Intersecciones entre el arte y el campo de la salud mental. *Revista de Psicología GEPU*, 6(1), 188-198. https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Intersecciones-entre-el-Arte-y-el-Campo-de-la-Salud-Mental.htm

Pandolfo, P. & Kessler, A. (2012). *A arte é terapia: arteterapia em grupos comunitários*. DOI: 10.21115/CINTER.V7I3.3932

Peças, A., Fernambuco, A., Marques, A., Barata, A. R., Carvalho, A., Campos, C., Matarasso, F., Martins, G. O., Nogueira, H., Andrade, H., Cruz, H., Seabra, H. M., Ritchie, I., Galvão, I., Lopes, I., Lucena, I., Duro, J. S., Ferro, L., Rocha, L., Domingues, L., Mota, M. J., Gonçalves, M. J., Costa, P., Teixeira, P., Nunes, P. S., Almeida, R. S., Nóbrega, R., Peixoto, S., Cabrita, S., Lage S. & Araújo, T. (2019). *Arte e Esperança. Percursos da Iniciativa PARTIS 2014-2018.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, T., Regatão, J. P. & Sá, K. (2017). Artes visuais e comunidade reflexões em torno de um processo pedagógico. In Cruz, H., Bezela, I. & Rodrigues, P. S. (Coors.), *Práticas Artísticas Comunitárias* (pp. 282-301). PELE/CHAIA/FCT.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art.* Getty Publications.

Pink, D. H. (2011). *Drive: the surprising truth about what motivates us.* Riverhead Books.

Pitri, E. (2003). Conceptual problem solving during artistic representation. *Art Education*, 56 (4), 19-23. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2003.11653506

Plan International Ireland (2022). Art therapy helps ukrainian children cope with the stress of war. *Plan International Ireland*. https://www.plan.ie/our-impact/art-therapy-helps-ukraine-children

Plenae (2021, 17 de setembro). Quais os efeitos da arte em nosso cérebro? *Planae.* https://plenae.com/para-inspirar/quais-os-efeitos-da-arte-em-nosso-cerebro/

Pporto (2024, 17 de junho). Museu Nacional Soares dos Reis promove segunda edição do Programa Arte e Saúde. https://www.pportodosmuseus.pt/2024/06/17/museu-nacional-soares-dos-reis-promove-segunda-edicao-do-programa-arte-e-saude/

Queiroz, D., Vall, J., Souza, A. & Vieira, N. (2007, abril/junho). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, 15(2), 276-83. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf

Ramachandran, V. S. (2012). *The tell-tale brain: a neuroscientist's quest for what makes us human.* W. W. Norton & Company.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Edições 70.

Rehfeld, A. (2000). A prática clínica fenomenológico-existencial. *Revista de Gestalt*, Instituto Sedes Sapientiae 9, 103-112. http://www.fenoegrupos.com.br/JPM-Article3/pdfs/rehfeld_pratica_clinica.pdf

Robinson, K. & Aronica, L. (2009). *O elemento.* Porto Editora.

Rocha, M. (2010). *Relatório final* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital IPB. https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3315

Root-Bernstein, R. S., & Root-Bernstein, M. M. (1999). *Sparks of genius: the thirteen thinking*

tools of the world's most creative people. Houghton Mifflin.

Rosário, M. J. (1992). A arte na sociedade e na educação. *Ler educação*, 7, 33-37. https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducacao/article/view/159

Rubryka (2023, 1 de junho). Mosaïka art-therapy project launched to treat Ukrainian childrens' war traumas. *Rubryka*. https://rubryka.com/en/2023/06/01/do-dnya-zahystu-ditej-zapustyly-art-terapevtychnyj-proyekt-mosayika-dlya-podolannya-tryvogy-u-ditej-ta-pidlitkiv

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster.* Free Press.

Shealy, C. N. (1996). *The complete family guide to alternative medicine: an illustrated encyclopedia of natural healing*. Barnes Noble Books.

Silva, F. A. (2023). *O improviso teatral em tempos de pandemia: autonomia e afeto na comunidade educativa* [Tese de Douturamento, Universidade do Minho]. RepositoriUM. https://hdl.handle.net/1822/84893

Simon, R. (2005). *Self-Healing Through Visual and Verbal Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

Sinner, P., Prochazka, F., Paus-Hasebrink, I., & Farrugia, L. (2013). *How to research children and online technologies?* LSE.

Sonke, J., Golden, T., Francois, S., Hand, J., Chandra, A., Clemmons, L., Fakunle, D., Jackson, M.R., Magsamen, S., Rubin, V., Sams, K., Springs, S. (2019*). Creating healthy communities through cross-sector collaboration*. [Relatório técnico]. University of Florida Center for Arts in Medicine/ArtPlace America, Florida, Estados Unidos da América. https://www.researchgate.net/publication/336287781_Creating_Healthy_Communities_through_Cross-Sector_Collaboration

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Psicoterapias activas (arte-terapia).* Livros Horizonte.

Souza, L. & Souza, T. (2019, maio). A importância da arte no desenvolvimento integral da criança. *Revista científica eletrónica de ciências aplicadas da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva*, 14(1), 1-10. https://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/YA6NxyqwDhTnfZS_2020-6-18-19-38-52.pdf

Staricoff, R. L., (2006, janeiro). Arts in health: a review of the medical literature. *Arts Council England*, 36, 1-90. https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ArtsHealthReviewMedicalLiterature.pdf

Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.

Storey, J. (2009). *Cultural theory and popular culture: an introduction*. Routledge.

Stuckey, H. L. & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: a review of current literature. *Am J Public Health*, 100(2), 254-63. DOI: 10.2105/AJPH.2008.156497.

Tjasink, M., Keiller, E., Stephens, M., Carr, C.E. & Priebe, S. (2023). Art therapy-based interventions to address burnout and psychosocial distress in healthcare workers—a systematic review. *BMC Health Services Research*, 23(1), 1059. https://doi.org/10.1186/s12913-023-09958-8

Turati, A. C. (2012). *A importância das artes visuais na formação educacional dos alunos.* [Monografia, Universidade de Brasília]. Biblioteca digital da produção intelectual discente. https://bdm.unb.br/handle/10483/5586?mode=full

Ullán, A. M. & Belver, M. H. (2021). Visual arts in children's hospitals: scoping review. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 14(4), 339-367. https://doi.org/10.1177/19375867211003494

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1982). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. UNESCO.

UNICEF. (2020, 4 de dezembro). Arts project gives a voice to teens in Ukraine's conflict zone.

UNICEF. https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/youcreate

UNICEF. (2022, 19 de outubro). Art sessions give Ukrainian children space to heal. *UNICEF*. https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/art-sessions-space-to-heal

Vale, P., Brighenti, S. & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional de Artes: uma estratégia um manifesto.* Direção Geral da Educação.

Vasques, M. (2009). *A arteterapia como instrumento de promoção humana na saúde mental.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/98472?locale-attribute=es

Vennet, R. & Serice, S. (2012). Can coloring mandalas reduce anxiety? A replication study. *Art Therapy*, 29(2), 87-92. DOI: 10.1080/07421656.2012.680047

VicHealph (2010). *Building health through arts and new media VicHealth action plan 2010–13.* VicHealph.

Vieira, N. (2021, 21 de maio). Como a arte pode "esculpir" e até "acariciar" nossos cérebros. *Canal Tech*. https://canaltech.com.br/comportamento/como-a-arte-pode-esculpir-e-ate-acariciar-nossos-cerebros-180556/

Wikström, B.M. (2011). Works of art as a pedagogical tool: an alternative approach to education. *Creat. Nurs.* 17, 187–194. DOI: 10.1891/1078-4535.17.4.187

Williams, R. (1983). *Culture and society: 1780-1950.* Columbia University Press.

World Healh Organization (1948). *Constitution of the World Healh Organization.* World Healh Organization.

World Health Organization. (2004). *WHO standard terminology*. World Healh Organization.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research.* Sage Publishing.

Young, R., Camic, P., Tischer, V. (2016). The impact of community-based arts and health interventions on cognition in people with dementia: a systematic literature review. *Ageing &*

Mental Health, 20(4), 337-351. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25683767/

Yoshikawa, H. (2015). Universal preschool education at 4 could improve outcomes for all. *Primeros pasos.* https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/en/preschool-education/

Zeki, S. (2000). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford University Press.

Zheng, Y. (2023). Promoting the personal development of children through art education. *Journal of Contemporary Educational Research*, 7(4). http://ojs.bbwpublisher.com/index.php/JCER

Legislação e outros documentos

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº344/90 de 2 de novembro, República Portuguesa.

VI. Anexos

Anexo I – Guião de entrevista a coordenadora/produtor envolvido(a) no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts

Na qualidade de aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho e encontrando-me, neste momento, a realizar a minha dissertação de mestrado intitulada "Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso", gostaria de lhe colocar algumas questões, dada a sua ligação ao projeto referenciado.
As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica (alguns excertos serão usados na dissertação), sendo garantido o seu anonimato, caso assim o pretenda.

Além disso, gostaria de solicitar o seu consentimento para a gravação da entrevista. O ficheiro resultante servirá apenas para efeitos de transcrição e, no final do trabalho de investigação, todo o material será destruído.

Uma vez que a participação é de caráter voluntário, poderá desistir a qualquer momento.

Objetivo geral

- Compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer o histórico do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Identificar os objetivos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender de que forma são criados os planos de atividades de projetos de arte e comunidade a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender os critérios de seleção das técnicas artísticas usadas em projetos de arte e comunidade, a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço

Educativo Braga Media Arts;

- Percecionar os efeitos das artes visuais nos indivíduos e grupos participantes na iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Apurar as diferenças na forma como se percecionavam – a si, aos outros e ao meio envolvente - os formandos antes de integrarem o projeto "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts e como se percecionam já depois de o integrarem;
- Apurar a importância das artes visuais para a comunidade artística, educativa e médica/científica envolvida no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts.

Bloco A – Caracterização do entrevistado(a)

1 - Nome, idade, sexo, formação, entidade empregadora, serviço a que está afeto(a) e cargo.

2 - Há quanto tempo está ligado(a) ao "Diários de Bordo" e qual a sua relação com o projeto?

Bloco B – Modo de funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

1 - Em que ano e contexto surgiu o "Diários de Bordo"?

2 - Quem é/são a(s) instituição(ões) responsável(eis) pelo "Diários de Bordo", nomeadamente pela sua criação e gestão?

3 - Quais são os objetivos do projeto "Diários de Bordo" e a que público é dirigido?

4 - Como é feita a escolha das atividades?

5 - Que critérios foram usados na seleção dos materiais e técnicas usados nas atividades do "Diários de Bordo"?

6 - Quantas escolas, turmas e estudantes já participaram no projeto "Diários de Bordo" desde a sua criação?

Bloco C – Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

1 - De forma global, que perceção tem do projeto?

2 - Considera que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", fomentam o bem-estar individual e comunitário?

3 - Que efeitos considera que o "Diários de Bordo" e os trabalhos de artes visuais que dele

resultam têm nas crianças, de forma individual, e como um todo (comunidade escolar)?

4- Mudaria alguma coisa no projeto "Diários de Bordo"? Se sim, o quê?

Bloco D – Importância das artes visuais para o indivíduo e a comunidade

1- Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar individual? Se sim, porquê?

2 - Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar comunitário? Se sim, porquê?

Anexo II - Guião de entrevista a formador(a) do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts

Na qualidade de aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho e encontrando-me, neste momento, a realizar a minha dissertação de mestrado intitulada "Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso", gostaria de lhe colocar algumas questões, dada a sua ligação ao projeto referenciado.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica (alguns excertos serão usados na dissertação), sendo garantido o seu anonimato, caso assim o pretenda.

Além disso, gostaria de solicitar o seu consentimento para a gravação da entrevista. O ficheiro resultante servirá apenas para efeitos de transcrição e, no final do trabalho de investigação, todo o material será destruído.

Uma vez que a participação é de caráter voluntário, poderá desistir a qualquer momento.

Objetivo geral

- Compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer o histórico do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Identificar os objetivos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender de que forma são criados os planos de atividades de projetos de arte e comunidade a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender os critérios de seleção das técnicas artísticas usadas em projetos de arte e comunidade, a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;

- Percecionar os efeitos das artes visuais nos indivíduos e grupos participantes na iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Apurar as diferenças na forma como se percecionavam – a si, aos outros e ao meio envolvente - os formandos antes de integrarem o projeto "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts e como se percecionam já depois de o integrarem;
- Apurar a importância das artes visuais para a comunidade artística, educativa e médica/científica envolvida no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts.

Bloco A – Caracterização do entrevistado(a)

1 - Nome, idade, sexo, formação, entidade empregadora, serviço a que está afeto(a) e cargo.

2 - Há quanto tempo está ligado(a) ao "Diários de Bordo" e qual a sua relação com o projeto?

Bloco B – Modo de funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

1 - Em que ano e contexto surgiu o "Diários de Bordo"?

2 - Quem é/são a(s) instituição(ões) responsável(eis) pelo "Diários de Bordo", nomeadamente pela sua criação e gestão?

3 - Quais são os objetivos do projeto "Diários de Bordo" e a que público é dirigido?

4 - Como é feita a escolha das atividades?

5 - Que critérios foram usados na seleção dos materiais e técnicas usados nas atividades do "Diários de Bordo"?

6 - Quantas escolas, turmas e estudantes já participaram no projeto "Diários de Bordo" desde a sua criação?

Bloco C – Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

1 - De forma global, que perceção tem do projeto?

2 - Considera que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", fomentam o bem-estar individual e comunitário?

3 - Que efeitos considera que o "Diários de Bordo" e os trabalhos de artes visuais que dele resultam têm nas crianças, de forma individual, e como um todo (comunidade escolar)?

4- Mudaria alguma coisa no projeto "Diários de Bordo"? Se sim, o quê?

Bloco D – Importância das artes visuais para o indivíduo e a comunidade

1- Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar individual? Se sim, porquê?

2 - Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar comunitário? Se sim, porquê?

Anexo III - Guião de entrevista a profissional de saúde associado(a) ao projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts

Na qualidade de aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho e encontrando-me, neste momento, a realizar a minha dissertação de mestrado intitulada "Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso", gostaria de lhe colocar algumas questões, dada a sua ligação ao projeto referenciado.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica (alguns excertos serão usados na dissertação), sendo garantido o seu anonimato, caso assim o pretenda.

Além disso, gostaria de solicitar o seu consentimento para a gravação da entrevista. O ficheiro resultante servirá apenas para efeitos de transcrição e, no final do trabalho de investigação, todo o material será destruído.

Uma vez que a participação é de caráter voluntário, poderá desistir a qualquer momento.

Objetivo geral

- Compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer o histórico do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Identificar os objetivos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender de que forma são criados os planos de atividades de projetos de arte e comunidade a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender os critérios de seleção das técnicas artísticas usadas em projetos de arte e comunidade, a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço

Educativo Braga Media Arts;

- Percecionar os efeitos das artes visuais nos indivíduos e grupos participantes na iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Apurar as diferenças na forma como se percecionavam – a si, aos outros e ao meio envolvente - os formandos antes de integrarem o projeto "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts e como se percecionam já depois de o integrarem;
- Apurar a importância das artes visuais para a comunidade artística, educativa e médica/científica envolvida no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts.

Bloco A – Caracterização do entrevistado(a)

1 - Nome, idade, sexo, formação, entidade empregadora, serviço a que está afeto(a) e cargo.

2 - Há quanto tempo está ligado(a) ao "Diários de Bordo" e qual a sua relação com o projeto?

Bloco B – Modo de funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

1 - Em que ano e contexto surgiu o "Diários de Bordo"?

2 - Quem é/são a(s) instituição(ões) responsável(eis) pelo "Diários de Bordo", nomeadamente pela sua criação e gestão?

3 - Quais são os objetivos do projeto "Diários de Bordo" e a que público é dirigido?

4 - Como é feita a escolha das atividades?

5 - Que critérios foram usados na seleção dos materiais e técnicas usados nas atividades do "Diários de Bordo"?

Bloco C – Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

1 - De forma global, que perceção tem do projeto "Diários de Bordo"?

2 - Que efeitos considera que o "Diários de Bordo" e os trabalhos de artes visuais que dele resultaram tiveram nos estudantes da escola onde trabalha, de forma individual, e enquanto grupo (comunidade escolar)?

3 - Considera que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", fomentam o bem-estar individual e comunitário?

4 - Mudaria alguma coisa no projeto “Diários de Bordo”? Se sim, o quê?

Bloco D – Importância das artes visuais para o indivíduo e a comunidade

1 - Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar individual? Se sim, porquê?

2 - Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar comunitário? Se sim, porquê?

Anexo IV – Guião de entrevista a colaborador(a) de escola participante no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts

Na qualidade de aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho e encontrando-me, neste momento, a realizar a minha dissertação de mestrado intitulada "Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso", gostaria de lhe colocar algumas questões, dada a sua ligação ao projeto referenciado.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica (alguns excertos serão usados na dissertação), sendo garantido o seu anonimato, caso assim o pretenda.

Além disso, gostaria de solicitar o seu consentimento para a gravação da entrevista. O ficheiro resultante servirá apenas para efeitos de transcrição e, no final do trabalho de investigação, todo o material será destruído.

Uma vez que a participação é de caráter voluntário, poderá desistir a qualquer momento.

Objetivo geral

- Compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer o histórico do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Identificar os objetivos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender de que forma são criados os planos de atividades de projetos de arte e comunidade a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Compreender os critérios de seleção das técnicas artísticas usadas em projetos de arte e comunidade, a partir da iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;

- Percecionar os efeitos das artes visuais nos indivíduos e grupos participantes na iniciativa "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts;
- Apurar as diferenças na forma como se percecionavam – a si, aos outros e ao meio envolvente - os formandos antes de integrarem o projeto "Diários de Bordo" promovida pelo Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts e como se percecionam já depois de o integrarem;
- Apurar a importância das artes visuais para a comunidade artística, educativa e médica/científica envolvida no projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts.

Bloco A – Caracterização do entrevistado(a)

1 - Nome, idade, sexo, formação, escola e serviço a que está afeto(a) e cargo.

2 – Há quanto tempo colabora com o projeto "Diários de Bordo"?

3 – A colaboração com o projeto "Diários de Bordo" foi uma escolha ou a função foi-lhe atribuída pela direção da escola?

4 – Além de ser colaborador(a) de uma escola que participou no "Diários de Bordo", tem mais alguma relação com o projeto?

Bloco B – Modo de funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

1- O que sabe sobre o projeto "Diários de Bordo" e o seu funcionamento?

Bloco C – Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

1 - De forma global, que perceção tem do projeto "Diários de Bordo"?

2 - Que efeitos considera que o "Diários de Bordo" e os trabalhos de artes visuais que dele resultaram tiveram nos estudantes da escola onde trabalha, de forma individual, e enquanto grupo (comunidade escolar)?

3 - Considera que as artes visuais, materializadas no projeto "Diários de Bordo", fomentam o bem-estar individual e comunitário?

4 - Mudaria alguma coisa no projeto "Diários de Bordo"? Se sim, o quê?

Bloco D – Importância das artes visuais para o indivíduo e a comunidade

1- Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar individual? Se sim, porquê?

2 - Considera que as artes visuais são importantes para a promoção do bem-estar comunitário? Se sim, porquê?

Anexo V – Roteiro de grupo focal com formandos do projeto "Diários de Bordo" do Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts

Apresentação

Olá a todos. O meu nome é Dulce e sou aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho. Estou a fazer a minha dissertação de mestrado, ou seja, o trabalho final de curso, sobre a relação entre as artes visuais e o bem-estar. Uma parte do meu trabalho será sobre o projeto "Diários de Bordo", em que vós participastes e, por isso, gostava de vos fazer algumas perguntas.

O objetivo é compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar – ou seja, podem ajudar-nos a que nos sintamos bem - e, para isso, gostaria de perceber se o projeto "Diários de Bordo" teve influência em vós e que tipo de efeitos teve, e entender como é que cada um de vós se sente depois de participar nele.

Esta conversa terá a duração de, aproximadamente, 45 minutos.

Se precisarem de ir à casa de banho, podem sair e regressar à sala. Uma vez que a participação é voluntária, podem desistir a qualquer momento.

As informações que vós me deres serão utilizadas apenas para o meu trabalho escrito e não revelo quem me disse o quê.

É importante que todos participem, para que eu consiga perceber se todos têm ou não a mesma opinião em relação a um assunto ou se os pontos de vista são diferentes. Só desta forma poderei conseguir conclusões ricas para a minha investigação. Não se prevê que haja avaliação e também não há respostas erradas.

Os vossos encarregados de educação já deram permissão para vós participares. Estais todos de acordo? Todos compreenderam o que eu disse até aqui? Precisais que repita ou esclareça alguma informação?

Bloco A - Caracterização do grupo (a preencher previamente pela investigadora)

1 - Número de alunos do grupo

2 – Ano de escolaridade do grupo

3 – Nome da escola que o grupo frequenta

4 – Período de aplicação do projeto "Diários de Bordo" na instituição

5 – Vou começar por pedir que cada um de vós diga o seu nome e idade. À medida que vos fores apresentando, vou escrevendo o vosso nome numa folha e colocando à vossa frente. Combinado?

Bloco B – Funcionamento do projeto "Diários de Bordo"

Vou entregar-vos uns sinais com um lado verde e outro vermelho. Deveis virar para mim o círculo verde se a resposta às perguntas que eu fizer, em seguida, for "sim". Se a resposta for "não", deveis mostrar-me o círculo vermelho.

1- O que fazias nas sessões do projeto "Diários de Bordo"?

2 - Sentias-te feliz a participar na atividade? Sim ou não? E porquê?

3 - Ficavas ansioso/a pelas próximas sessões do "Diários de Bordo"? Sim ou não? E porquê?

4 - Quando ias para casa, ficavas a pensar nas atividades que tinhas feito no "Diários de Bordo"? Repetias algumas delas? Se sim, quais e porquê?

5 - Falavas com a tua família sobre o "Diários de Bordo"? Sim ou não? E o que lhes dizias?

6 - Mudarias alguma coisa no projeto "Diários de Bordo"? Se sim, o quê?

Bloco C – Repercussões do projeto "Diários de Bordo"

Continuai a virar para mim o círculo verde se a resposta às perguntas que eu fizer, em seguida, for "sim", ou o círculo vermelho, se a resposta for "não".

1 – Sentes-te mais confiante depois de teres participado na atividade? Sim ou não? E porquê?

2 - Sentes que, depois de participares na atividade, melhoraste alguma coisa em ti? Sim ou não? Se sim, o quê?

3 - Tens mais vontade de vir para a escola depois desta atividade? Sim ou não? E porquê?

4 - Gostavas de repetir a atividade? Sim ou não? E porquê?

Bloco D – Da ação para a projeção

1 – Agora vou dar-vos 15 minutos para fazeres um desenho. O objetivo é que vos desenheis na atividade. Podeis desenhar o que mais gostastes de fazer, o que gostaríeis de ter feito e não fizestes, enfim, o que quiseres. Depois, falaremos um bocadinho sobre aquilo que cada um de

vós quis representar nos desenhos. Pode ser?

(No momento de reflexão sobre as representações, a investigadora escreve, junto ao desenho, a mensagem que a criança diz ter querido passar).

Agradecimento aos participantes

Terminamos a dinâmica. Obrigada a todos pelos contributos.

As vossas respostas são muito importantes e vão ajudar-me muito a mim e ao meu trabalho. Por isso, vou entregar um diploma a cada um de vós.

Também podeis levar convosco os papéis com os vossos nomes.

Anexo VI – Pedido de autorização para recolha de som e imagem

Exmo/a Sr./ª Encarregado/a de Educação

Eu, Dulce Mónica Palha Loureiro, na qualidade de aluna do 2º ano do Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura da Universidade do Minho, solicito a sua autorização para a participação do seu educando(a) num grupo de foco, a realizar-se na escola onde estuda e em horário letivo extra-curricular, bem como para a recolha de som e imagem (áudio e fotografia), no âmbito da minha dissertação de mestrado intitulada "Artes visuais e bem-estar: "Diários de Bordo"/Circuito - Serviço Educativo Braga Media Arts - um estudo de caso", através da qual procuro compreender de que forma as artes visuais podem fomentar/potenciar o bem-estar individual e comunitário, em contexto escolar.

Os conteúdos gravados servirão unicamente para fins académicos, estando a preservação da identidade e privacidade dos alunos assegurada.

A investigadora: _____

O/a professor/a: _____

✂ - - -