



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE
NO DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-RELACIONAL**

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em
Psicologia da Educação - Necessidades Educativas Especiais)

Maria João Rodrigues Pereira Jacinto

Faro (2006)



FESES
SD



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE
NO DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-RELACIONAL**

**(dissertação para a obtenção do grau de mestre em
Psicologia da Educação – Necessidades Educativas Especiais)**

Nome: Maria João Rodrigues Pereira Jacinto

Orientação: Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Júri:

Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa

Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Faro, 16 de Março de 2006

3660T.

* 071106 67917

37.015
JAL + Imp

1

(...) O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido (...)

(Vigotsky, 2001:307)

Dedico este estudo ao

Professor Doutor

José Alberto Gonçalves

por quem tive o privilégio de ter

sido orientada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que disponibilizaram o seu apoio e me ajudaram na realização deste trabalho, nomeadamente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela disponibilidade e dedicação que sempre demonstrou para me orientar este estudo, pelo rigor científico com que me ajudou a construí-lo e pela atitude atenciosa e carinhosa que sempre revelou perante as minhas dificuldades.
- Aos Professores envolvidos na parte curricular deste mestrado, designadamente, a Doutora Carolina de Sousa, o Doutor José Alberto Gonçalves, o Doutor Carlos Simões, a Doutora Helena Ralha-Simões e o Doutor Saúl de Jesus, pela construção que me permitiram realizar, não só a nível profissional, como pessoal.
- À Dra. Ângela Philippini, pela atitude simpática com que sempre me disponibilizou o seu tempo e os seus saberes.
- Ao Dr. Ruy de Carvalho, pela disponibilidade de partilhar comigo o seu tempo e os seus conhecimentos, que se verificaram de extrema importância na realização deste estudo.
- À Dra. Eduarda Carvalho, pela gentileza e disponibilidade com que sempre me recebeu, bem como pela informação que me transmitiu.
- Ao *Designer* Nuno Quaresma, pela sua disponibilidade e pela sua filosofia de vida que me ensinou a olhar de outra forma para o mundo em que vivemos.

- Ao meu amigo Mário, pela atenção particular que me dedicou, em momentos importantes desta etapa.

- À Dra. Maria Eugénia de Jesus, pelo empenho e disponibilidade com que me concedeu o seu tempo e os seus conhecimentos.

- À Daniela, secretária da S.P.A.T., pela sua atenção relativamente aos contactos e aos eventos que realizei e que tanto me ajudaram na prossecução deste trabalho.

- À Leonor, pela disponibilidade, atitude e gentileza de me emprestar material de apoio.

- Aos alunos da AFID, por terem partilhado comigo as suas experiências artísticas e por me ensinarem a vislumbrar um pouco mais além do horizonte.

- Às minhas colegas de curso, nomeadamente à Cândida, à Teresa e à Melânia por terem partilhado comigo os momentos mais difíceis.

- À minha afilhada, Ana Margarida, e à Mestre Ana Lares, por me ajudarem a traduzir o resumo deste estudo para inglês.

- Aos meus pais, pelo incondicional amor e pela formação que sempre me deram e que me permite ser aquilo que hoje sou.

RESUMO

O presente estudo centra-se na importância e papel das actividades artísticas como recurso disponível para promover e/ou potenciar o desenvolvimento afectivo-relacional das pessoas, em geral, e das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, em particular.

É um estudo de natureza exploratória, desenvolvido numa perspectiva qualitativa, interpretativa e heurística, com base nas representações de seis profissionais, cuja acção recorre a diferentes recursos artísticos e se dirige a diferentes grupos de destinatários. Esta acção inscreve-se em processos pedagógicos ou terapêuticos similares e caracteriza-se, em linhas gerais, por objectivos, recursos, estratégias e procedimentos em que a arte é utilizada como factor e meio de promoção de desenvolvimento humano, designadamente na dimensão afectivo-relacional.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-directivas, tendo o respectivo tratamento sido feito por ‘análise de conteúdo’, o que nos possibilitou a sistematização da informação e nos permitiu encontrar as significações e as interpretações que, à luz dos quadros teóricos a que recorremos, nos levou a alcançar os objectivos definidos para a investigação e responder às questões de pesquisa formuladas.

Deste estudo releva a importância das actividades artísticas, designadamente das actividades inerentes à Educação pela Arte e à Arte-terapia, no que se refere às esferas afectiva e relacional do desenvolvimento, nomeadamente nos campos da expressão, da comunicação e da criatividade. Desta forma, deixamos em aberto um leque de

possibilidades interventivas da Arte que, a serem exploradas, reflectirão cada vez mais o equilíbrio pessoal e interpessoal do ser humano.

Palavras-chave: Arte; Educação pela Arte; Arte-terapia; Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Afectivo-Relacional; Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The present study is centred on the importance and role of artistic activities as an available resource to promote and/or to increase people's emotional-relational development generally, and, particularly, those with special educational needs.

This is an exploratory-natured study, developed in a qualitative, interpretative and heuristic perspective, based on the concept of six professionals, whose action resorts to different artistic resources and is targeted on different groups of addressees. This action is based on similar pedagogical or therapeutic processes and is characterized, generally speaking, by aims, resources, strategies and procedures, where Art is used as a factor and a means to promote human development, namely the emotional-relational dimension.

Data was collected through semi-conducted interviews and data analysis was done by means of content analysis, which allowed us to systematize information and find out significances and interpretations which, in accordance to the theories that were used, allowed us to reach the purpose of investigation and to answer the research questions.

This study points up the importance of artistic activities, particularly the activities inherent in Education through Art and Art-therapy and concerning to emotional and relational spheres of development, such as the aspects of expression, communication and creativeness. Thus a range of intervening possibilities of Art is left open, which, if explored, will reflect more and more the human being's personal and interpersonal balance.

Key words: Art; Education through Art; Art-therapy; Human development; Emotional-Relational Development, Special Educational Needs.

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	x
Lista dos Quadros	xiv
Lista dos Gráficos	xvii
Lista das Figuras	xviii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I-PERSPECTIVAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	
1-Conceito	13
2-Conceptualização do conceito desenvolvimento afetivo-relacional	19
3-Desenvolvimento afetivo-relacional ao longo do ciclo de vida	35
3.1-Desenvolvimento psicossocial na 1ª infância	35
3.2- Desenvolvimento psicossocial na 2ª infância	36
3.3- Desenvolvimento psicossocial na 3ª infância	38
3.4- Desenvolvimento psicossocial na adolescência	39
3.5- Desenvolvimento psicossocial do jovem adulto	40
3.6- Desenvolvimento psicossocial da meia-idade	41
3.7- Desenvolvimento psicossocial da terceira-idade	43
3.8- Síntese global	43

CAPÍTULO II- ARTE E DESENVOLVIMENTO

1-Conceito de Arte.....	45
2-Arte e Afectividade.....	47
3-Arte e Terapia.....	54
4-Educação e Afectividade.....	58
5-Arte e Educação.....	59
6-Síntese Global sobre ‘Arte’ e ‘Desenvolvimento Afectivo-Relacional’	71

CAPÍTULO III- METODOLOGIA

1-Contextualização do estudo.....	75
1.1-Problemática das representações.....	76
1.2-Modelo de análise de dados.....	78
2-Objectivos do estudo.....	79
3-Questões de Pesquisa.....	80
4-Protagonistas do estudo.....	80
5-Procedimentos metodológicos.....	82
5.1-Recolha de dados.....	82
5.1.1-Guião das entrevistas.....	84
5.1.2-Realização das entrevistas.....	85
5.2-Tratamento dos dados.....	85
5.3-Leitura analítico-interpretativa dos dados.....	91

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1-Acção desenvolvida.....	92
1.1-Actividade.....	92

1.2-Locais.....	94
1.3-Destinatários.....	94
1.4-Objectivos.....	95
1.5-Metodologias.....	98
1.6-Recursos.....	100
1.7-Desenvolvimento.....	103
1.7.1-Situação inicial.....	103
1.7.2-Situação pós-intervenção.....	106
1.7.3-Síntese comparativa.....	109
1.8-Tempo.....	110
1.9-Avaliação.....	111
2-Characterização dos destinatários-alvo.....	112
2.1-Em geral.....	112
2.2-Em termos específicos.....	115
2.2.1-Crianças/Jovens com dificuldades de integração social.....	115
2.2.2-Crianças do 1º ciclo.....	117
2.2.3-Portadores de deficiência mental.....	118
2.2.4-Portadores do espectro do autismo.....	119
2.2.5-Psicóticos.....	120
2.2.6-Análise global da categoria.....	121
3-Arte e Desenvolvimento.....	122
3.1-Arte em geral.....	122
3.1.1-Natureza da arte.....	122
3.1.2-Efeitos no desenvolvimento.....	125
3.1.3-Síntese dos dados da categoria.....	130

3.1.4-Análise comparativa de dados referentes às subcategorias ‘Situação inicial’ e ‘Efeitos no desenvolvimento’	133
3.1.5-Análise comparativa de dados referentes às subcategorias ‘Situação pós-intervenção’ e ‘Efeitos no desenvolvimento’	134
3.2-Áreas expressivas.....	136
3.2.1-Artes plásticas.....	137
3.2.2-Música.....	139
3.2.3-Dança.....	140
3.2.4-Áreas interdisciplinares.....	142
3.2.5-Síntese de dados da categoria.....	143
3.3-Contextos.....	144
3.3.1-Educação pela arte.....	144
3.3.2-Arte-terapia.....	148
3.4-Intervenção.....	153
3.4.1-Em geral.....	153
3.4.2-Específica em portadores de N.E.E.....	154
3.4.3-Síntese de dados da categoria.....	155
4-Análise global de resultados.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
BIBLIOGRAFIA.....	167
ANEXOS.....	177

LISTA DOS QUADROS

Quadro Nº 1 - Tabela de Categorização.....	89
Quadro Nº2 - Acção desenvolvida/ Categoria: Actividade.....	93
Quadro Nº3 - Acção desenvolvida/ Categoria: Local.....	94
Quadro Nº 4 - Acção desenvolvida/ Categoria: Destinatários.....	95
Quadro Nº5 - Acção desenvolvida/ Categoria: Objectivos.....	96
Quadro Nº 6 - Acção desenvolvida/ Categoria: Metodologias/Estratégias.....	98
Quadro Nº 7 - Acção desenvolvida/ Categoria: Recursos.....	100
Quadro Nº 8 - Acção desenvolvida/ Categoria: Desenvolvimento/ Subcategoria: Situação inicial.....	104
Quadro Nº 9 - Acção desenvolvida/ Categoria: Desenvolvimento/ Subcategoria: Situação pós-intervenção.....	107
Quadro Nº 10 - Acção desenvolvida/ Categoria: Tempo.....	111
Quadro Nº 11 - Acção desenvolvida/ Categoria: Avaliação.....	111
Quadro Nº 12 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em geral.....	113
Quadro Nº 13 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em termos específicos/ Subcategoria: Crianças/jovens com dificuldades de integração social.....	116
Quadro Nº 14 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em termos específicos/ Subcategoria: Crianças do 1º ciclo.....	118

Quadro Nº 15 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em termos específicos /Subcategoria: Portadores de deficiência mental.....	119
Quadro Nº 16 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em termos específicos / Subcategoria: Portadores do espectro do autismo.....	120
Quadro Nº 17 - Caracterização de pessoas/formandos/ Categoria: Em termos específicos/ Subcategoria: Psicóticos.....	121
Quadro Nº 18 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Arte em geral/ Subcategoria: Natureza.....	123
Quadro Nº 19 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Arte em geral/ Subcategoria: Efeitos no desenvolvimento.....	126
Quadro Nº 20 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Artes plásticas.....	137
Quadro Nº 21 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Música.....	139
Quadro Nº 22 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Dança.....	141
Quadro Nº 23 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Interdisciplinares.....	142
Quadro Nº 24 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Contexto/ Subcategoria: Educação pela Arte.....	145
Quadro Nº 25 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Contextos/ Subcategoria: Arte-terapia.....	148

Quadro N° 26 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Intervenção/ Subcategoria: Em geral.....153

Quadro N° 27 - Arte e desenvolvimento/ Categoria: Intervenção/ Subcategoria: Específica de N.E.E.....154

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico Nº1 – Alteração de comportamentos.....	110
Gráfico Nº2 – Alteração da comunicação.....	110

LISTA DAS FIGURAS

Figura N° 1 – Círculo Hermenêutico de Huberman e Miles.....	79
Figura N° 2 – Intersecção ‘Arte’ e ‘ Desenvolvimento Afetivo-Relacional’.....	162
Figura N° 3 – Interação de relações ‘Arte’ e ‘Desenvolvimento Afetivo-Relacional’.....	164

INTRODUÇÃO

Sentimos, hoje, a necessidade de alterar o legado que a era industrial de massas nos deixou e reconhecer, na singularidade de cada pessoa, uma aposta a ganhar. Assim, como resposta a políticas economicistas, urge que a educação ultrapasse a crise que veio imobilizar a emergência saudável da diversidade e da criatividade, deixando-nos uma amálgama de intenções frustradas, uma crise de valores morais e sociais e, muitas vezes, a ausência de sentimento de identidade (Bourdieu 1967, cit. por Grácio, 1982).

Por seu lado, a globalização revela-nos a sociedade planetária e oferece-nos a possibilidade de nos aproximarmos mais de outras culturas ou acontecimentos, de despertarmos sensibilidades e de apelarmos para a solidariedade. Porém, este fenómeno com uma componente fortemente mediática, continua a não permitir, pelo excesso de informação, que se assimilem razoável e conscientemente as realidades que nos circundam, dando azo a um contínuo ‘desnorte’ e a uma ausência de referências ou modelos significativos de identidade (Tavares e Alarcão, 1992).

Rogers (1985) admite que a consciência moral e social se prende com a necessidade de actuar em conformidade, o que nos leva a comportamentos castradores, muito estudados, aliás, pela Sociologia da Educação ou pela Psicologia, nomeadamente pelas teorias psicanalíticas e pelas teorias da aprendizagem social. O facto das pessoas se sentirem obrigadas a corresponder às expectativas dos outros e a necessidade de aculturação e de aceitação levam, muitas vezes, a atitudes de subordinação e de conformismo que implicam, quase necessariamente, um encobrir da individualidade e, em casos mais graves, provocando mesmo desequilíbrios emocionais e casos de agressividade.

As regras da socialização e da educação, que tendem a produzir um 'nivelamento social', reduziram, assim, o direito à especificidade social, cultural ou biológica das pessoas. Contudo, e só depois de se perceber a gravidade de problemas éticos, sociais e psicológicos, causadas pelas crises de valores e de identidades, se começaram a tecer políticas educativas mais abrangentes, mais inclusivas, na tentativa de respeitar e valorizar as singularidades de cada pessoa.

Por consequência, e devido à diversidade de necessidades ser bastante maior do que a capacidade de resposta, a tarefa de abranger todos os que carecem de medidas educativas especiais tornou-se impossível ao 'aparelho' que mais facilmente poderia veicular esta transformação, o sistema educativo.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, que teve início nos anos 60, ligado ao problema da aprendizagem na esfera educacional, pretendeu, desde então, encontrar respostas, com instrumentos válidos, à solução de problemas das crianças e jovens em idade escolar e veio requer uma gradual adaptação do Sistema Educativo (Coll, 2004a). Em Necessidades Educativas Especiais, actualmente, já não existem apenas alunos com algum tipo de deficiência, mas nelas incluem-se também os atrasos na aprendizagem de diferentes matérias; a lentidão na compreensão e na leitura; os problemas de linguagem; os distúrbios emocionais e de conduta; a evasão escolar; o isolamento e a exclusão social, ou outros, também de influência familiar, cultural e social (López, 2004). É devido a esta abrangência, e dada a centralidade dos aspectos sociais, culturais e de construção de identidade, que parece pertinente enfatizarmos o domínio afectivo-

relacional do desenvolvimento e, nesta medida, encontrar um mecanismo interventivo de suporte para a harmonia e bem-estar do ser humano.

Lopez (2004), tal como Miras (2004), diz-nos que é fundamental que a escola proporcione aos seus alunos tarefas nas quais eles possam ter êxito, pois isso melhora a sua auto-estima e a sua auto-eficácia, ajudando-os a entender que o que acontece, em grande parte, depende só deles próprios.

As tarefas que utilizam a arte parecem constituir-se como mecanismos de intervenção neste sentido, pelo que, ao longo deste trabalho, recorreremos à conceptualização que perspectiva a educação pela arte como um meio que instrumentaliza estratégias dinâmicas, a fim de conseguir resultados notórios no desenvolvimento dos alunos e das pessoas, em geral (Read, 1958; Loewenfeld e Brittain, 1970; Eisner, 1972; Santos, 1982; Santos, 1989; Santos, 1992; Cabral *et al.*, 2000; Sousa 2003a; Sousa, 2003b).

Neste âmbito, “um crescente número de investigadores e psicoterapeutas tem mostrado que o afecto e o contexto relacional são objectos de estudo apropriados para as suas investigações e intervenções” (Canavarro, 1999: 9). O desenvolvimento afectivo e relacional abrange duas áreas interdependentes entre si e parece, segundo ‘grandes’ teóricos do desenvolvimento (Piaget, 1990; Erikson, 1950; Vigotsky, 1999), consolidar um permanente equilíbrio construtivo de etapas que se configuram a partir da interioridade e da exteriorização.

Paralelamente, reconhecem-se na arte, nomeadamente na arte-terapia, dimensões que mexem, transformam o indivíduo, veiculando sentidos internos e capacidades

exploratórias *inter e intrapessoais* (Freud, s.d.; Gardner, 1997; Jung, 2000; Vigotsky, 2001). Sabemos, hoje, que, em alguns países da Europa e da América, se utilizam as terapias através da arte, como forma de fomentar e recuperar nas pessoas estados de bem-estar e de equilíbrio (Ciornai, 2004).

A arte, reconhecida como um eixo existencial de toda a civilização, permanece, sob uma perspectiva estética, esquecida, ou alienada a dimensões divergentes da sua própria essência (Eco, 1986). Depois da Sociologia, da Pedagogia e da Psicologia lhe reconhecerem funções sociais, culturais, educacionais e terapêuticas, surgiu tanta teorização sobre as actividades artísticas, que nos perdemos numa imensidão de perspectivas, embora muitas destas sejam consideradas, por muitos estudiosos, como inconsistentes e subjectivas, quando analisadas pelo mundo objectivo das ciências.

Sem nos dispersarmos dos objectivos do nosso estudo, ‘associámos’ dois núcleos centrais de referência, a ‘arte’ e o ‘desenvolvimento afectivo-relacional’, por ambos nos parecerem conter dimensões interventivas comuns para o bem-estar humano, e sintetizámos seis conceitos-chave, que nos conduzem a um encadeamento lógico sobre a intersecção dos conteúdos em análise. São eles: arte, desenvolvimento, identidade, expressão, simbolização e significação.

Tanto a ‘arte’ como o ‘desenvolvimento’ parecem implicar, necessariamente, transformação. A ‘expressão’ como capacidade de exteriorizar ou expressar sentimentos transporta o interior (afectivo) no exterior (relacional) e vice-versa, revelando-se como uma forma de veicular as transformações existentes e ‘produzir significados’ novos, nos padrões referenciais de cada um de nós, os quais formam, no seu conjunto, a construção

para a nossa 'identidade'. Portanto, a 'significação' que talvez possa ser tomada como a 'consciência de si' (Damásio, 2000b), é imprescindível em todo este processo de transformação.

Em termos organizativos, este estudo é composto por esta Introdução a que se seguem quatro capítulos, que passamos a apresentar, concluindo nas considerações finais, a síntese da problematização sobre a investigação realizada.

Os Capítulos I e II, constituem a componente teórica do estudo, centrando-se o primeiro no 'desenvolvimento humano' e na dimensão afectivo-relacional do mesmo, enquanto o segundo pretende associar o conceito de 'arte' com o conceito de 'desenvolvimento'.

Especificando, no Capítulo I, e atendendo ao tema da nossa dissertação que é " A importância da arte no desenvolvimento afectivo-relacional", começamos por abordar, de forma genérica e enquadradora, o conceito de desenvolvimento, para, de seguida, nos atermos à conceptualização do conceito de desenvolvimento afectivo-relacional e à sua perspetivação como processo em construção, ao longo do ciclo de vida.

Justifica-se esta forma de abordagem, tendo presente que, associada à noção de 'desenvolvimento', assistimos, cada vez mais, a uma maior consciência da dimensão humana, incorporando esta fragmentos importantes duma nova 'era universal', na qual se enfatiza a primazia das emoções sobre a lógica racionalista e objectiva do conhecimento cognitivo (Goleman, 1996; Martin e Boeck, 1997; Damásio, 2000a, 2000b). Novas compreensões sobre desenvolvimento, individualidade, pessoalidade e interpessoalidade emergem, numa perspectiva holística, que abre horizontes a emergentes esferas do conhecimento. O 'desenvolvimento psicológico', que é um

processo que se estende a vários aspectos diferentes do eu, desdobra-se em várias componentes - afectiva, cognitiva, psicomotora, social e axiológica - que interagem entre si. Apresenta-se o mesmo como um meio de construção pessoal que ocorre através de uma relação entre o indivíduo e o mundo, sendo a 'hereditariedade' e o 'meio' duas referências em interacção que permitem ao sujeito a capacidade de aprender (Sousa, 1992; Tavares e Alarcão, 1992).

Assim, falar, hoje, de 'desenvolvimento humano' supõe a existência de contextos interactivos diversificados e envolventes (Bronfenbrenner, 1987, cit. por Portugal 1992), os quais proporcionam ao indivíduo um conjunto de referências sociais, culturais, afectivas ou outras e, que, por consequência, lhe conferem uma concepção mais alargada de si mesmo e dos outros. A ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, veio revolucionar esta área do conhecimento, por trazer uma perspectiva que supõe a interacção mútua e progressiva entre o indivíduo activo em constante transformação e o ambiente contextual, que pode ser considerado nos planos *macro, meso, exo* ou *micro estruturas sistémicas* (Portugal, 1992).

Neste perspectiva, articulamos, então, o conceito de 'desenvolvimento', tomando como um percurso sequencial, em permanente transformação, que se (re)adapta em função do ciclo de vida (Erikson, 1950, 1976), com teorias que enfatizam a dimensão afectivo-relacional. Refiramos, por exemplo, a teoria da vinculação, enraizada na linha das teorias psicanalíticas, com correntes das teorias cognitivas, das teorias da aprendizagem social, da aprendizagem contextual, ou, ainda, com teorias de natureza humanista. Desta forma, delineamos um discurso que recorre a conceptualizações de Piaget, de Freud, de Erikson, de Vigotsky, de Rogers, ou de Bronfenbrenner, as quais, por rasgarem horizontes no campo da construção do conhecimento, nos servem de suporte para

delinear o primeiro capítulo do presente estudo. Visitamos também sínteses teóricas de alguns autores, como, por exemplo: Vandenplas-Holper (1983), Mussen et al. (1984), Tavares e Alarcão (1992), Canavarro (1999), Gonçalves (2000b), Papalaia e Olds (2000), as quais nos serviram como um apoio importante para esta reflexão.

No Capítulo II, intitulado 'Arte e Desenvolvimento', procuramos problematizar, de forma interactiva, alguns conteúdos emergentes, perspectivados nos seguintes seis pontos de convergência temática: i) conceito de arte; ii) arte e afectividade; iii) arte e terapia; iv) educação e afectividade; v) arte e educação; e vi) síntese global sobre 'arte' e 'desenvolvimento afectivo-relacional'.

A abordagem teórico-conceptual deste segundo capítulo baseia-se em teorizações existentes sobre a arte como recurso facilitador de desenvolvimento sadio e equilibrado. Tais análises, que resultam dos campos da terapia e da educação, parecem ir ao encontro da proposta humanista de Rogers (1985) sobre o conceito de «vida plena». O desenvolvimento é visto por este psicólogo e pedagogo como um processo em movimento, livre, mas direccionado segundo a vontade, onde o organismo humano tende a seleccionar experiências. Como pólo oposto à atitude defensiva, este movimento de fluidez expressiva revela uma abertura crescente, através da qual o indivíduo se torna cada vez mais capaz de se adaptar e de se auto-conhecer conscientemente. Aceitar o outro, através do valor da experiência, pode legitimar conceitos e levar o indivíduo à significação pessoal e ao afecto por si próprio.

Dada a importância da 'fluidez expressiva', da aceitação e do reconhecimento da própria identidade no desenvolvimento humano, evidenciamos duas áreas de

intervenção artística: a ‘educação pela arte’ e a ‘arte-terapia’, dado que as mesmas nos parecerem enfatizar, especificamente, os núcleos centrais de referência deste estudo.

No entender de Arnheim (1997), as actuais perspectivas de intervenção artística ainda não se revelaram consistentes aos olhos da colectividade maior, devido ao facto de nunca se ter constituído, verdadeiramente, uma Psicologia da Arte, capaz de resolver claramente as questões da expressão, da percepção, da criatividade ou da imaginação, que parecem ser fundamentais neste contexto.

A defesa da educação pela arte, já há muito evidenciada por Read (1958), parece solidificar, embora ainda de forma embrionária, bases estruturais e reestruturantes para o mundo actual da pedagogia. Talvez possamos dizer que Lowenfeld e Brittain (1970) ou Eisner (1972), por exemplo, encontram na arte um campo de experiências importantes para o desenvolvimento emocional, social, estético e criativo das crianças, o que, por sua vez, estrutura a sua crescente capacidade de organização conceptual.

Evidenciamos, paralelamente, perspectivas importantes de outros investigadores, que, de igual forma, comungam da mesma opinião. Referimo-nos, por exemplo, a João dos Santos (1982), Arquimedes Santos (1989, 1992, 1999), Elvira Leite (1992) ou Alberto Sousa (2003a, 2003b).

Situados noutra contexto e numa linha psicanalítica, temos Freud (s.d.), Jung (2000) ou Vigotsky (2001) que perspectivam de formas diferentes a importância da arte no desenvolvimento emocional, simbólico ou social.

Como já referimos, seja no campo da Pedagogia como no da Psicologia, o aspecto volitivo aparece-nos como uma componente essencial no campo das experiências que o

indivíduo realiza (Rogers, 1985). As experiências, conduzidas por vectores de interesses preferenciais (base das motivações), satisfazem o indivíduo e canalizam-no para vários campos de actuação (Nuttin, 1983).

De uma forma idêntica, Gardner (1997), realizando uma abordagem modal de vectores, admite que o processo artístico, por ser facilitador da capacidade de expressão, permite, através de sistemas interactivos e comunicativos, formar esquemas sensoriais ou cognitivos capazes de transaccionar experiências sensório-motoras em actividades simbólicas. Desta forma, Gardner (1997) assinala a existência da melhoria nos estados psicológicos das pessoas, defendendo, assim, que a arte pode constituir-se como um meio significativo do desenvolvimento humano e também, particularmente, um meio terapêutico.

O Capítulo III dá corpo à 'Metodologia do estudo', distinguindo-se nele cinco pontos ou momentos ('contextualização do estudo', 'objectivos', 'questões de pesquisa', 'protagonistas' e 'procedimentos metodológicos') que, sequencialmente, nos permitiram explicar todo o enquadramento contextual e processual deste estudo.

De natureza exploratória, o estudo, situando-se no âmbito de um quadro teórico-metodológico qualitativo, interpretativo e heurístico (Estrela, 1994), centra-se nas representações de seis profissionais dos campos da Psicologia, da Psiquiatria, da Educação e das Artes, com o intuito de conhecer como os mesmos perspectivam o papel e a importância da arte no desenvolvimento afectivo-relacional das pessoas com quem desenvolvem a sua acção/intervenção.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-directivas, consideradas como a melhor técnica para aceder/conhecer os quadros de pensamento dos indivíduos (Estrela, 1994), cujos protocolos foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 1979).

De forma mais específica e no que ao ‘tratamento dos dados’ respeita, a informação recolhida foi sujeita a uma codificação e a um conjunto de operações sucessivas, de redução e sistematização semântica dos dados, de acordo com o preconizado por Estrela (1994) e Gonçalves (2000b), e tomando por paradigma a perspectiva de “círculo hermenêutico” de Huberman e Miles (1991).

O Capítulo IV, que designámos por ‘Análise e interpretação dos dados’ consiste na análise interpretativa dos dados, sistematizados em Quadros, sendo que de acordo com os temas, categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo, esses mesmos dados foram sujeitos a um processo de triangulação interna.

Concluimos este Capítulo com uma pequena síntese global dos dados mais significativos, recorrendo, para o efeito, à evidenciação dos indicadores cuja frequência se situa acima das médias das respectivas categorias e subcategorias. Apurámos, assim, um leque de capacidades emergentes a partir da realização das actividades artísticas, que são: a ‘expressão’, a ‘comunicação’ e a ‘criatividade’, existindo ainda outras, distinguidas como ‘funções’ de ‘transformação’, de ‘significação’, de ‘gratificação’ ou de ‘adaptação’. Estas capacidades, desenvolvidas precisamente devido a diferentes metodologias ou técnicas artísticas expressivas, inerentes à Educação pela Arte e à Arte-terapia, desenrolaram-se em contextos de experimentação livre e recorreram às actividades plásticas, à musicoterapia, à dança, ou a outros contextos em que se fez recurso às actividades artísticas e expressivas. Por exteriorizarem, projectarem e

veicularem o interior afectivo no mundo interactivo envolvente, produzem sentimentos afectivos e, conseqüentemente, competências relacionais. Verificámos, assim, que, de um modo global, as actividades artísticas parecem ter a capacidade de melhorar os domínios técnico, psicológico, afectivo e social, favorecendo o processo de desenvolvimento, em geral, do ser humano.

Poderemos, então, concluir que tanto a ‘arte’ como o ‘desenvolvimento’ supõem, paralelamente, a noção de transformação e que a primeira, por servir de suporte à aquisição de determinadas competências, imprime efeitos notáveis a nível do desenvolvimento afectivo e relacional.

Assim sendo, todas as pessoas ficarão particularmente enriquecidas ao realizarem experiências artísticas, mas as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, por possuírem dificuldades acrescidas, podem, se realizarem actividades de carácter expressivo, simbólico ou criativo, desbloquear mais facilmente os seus medos ou preconceitos, adaptar-se mais facilmente ao contexto ambiental ou situacional, interagir mais naturalmente com o mundo exterior, igualar-se e identificar-se mais com os outros, aceitar-se ou (re)descobrir-se melhor através da arte, sendo este um campo com múltiplos aspectos a explorar, em termos de investigações futuras.

A afectividade é, portanto, umas vezes, o recurso facilitador que promove a interacção do indivíduo com os materiais artísticos, outras, o ‘efeito’ benéfico que se produz a partir da acção artística, pelo que se nota claramente a existência de uma estreita relação entre ‘arte’ e ‘afectividade’. Por consequência, o alcance interventivo da arte parece operar no universo *inter* e *intrapessoal* do indivíduo, criando estados de evolução coerentes no percurso de desenvolvimento afectivo-relacional.

Para finalizar, restar-nos-á referir que o presente estudo nos possibilitou um alargamento de horizontes e conhecimentos, tanto no quadro teórico-conceptual em que se situa, como no campo da investigação educativa relativamente ao qual apostamos em continuar a construir conhecimento.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO HUMANO

“Desde o começo da vida as crianças são seres sociais. As relações sociais e emocionais são aspectos centrais do desenvolvimento”

(Gomes, 1989: 112)

1 - CONCEITO

O conceito de desenvolvimento tem sido estudado por biólogos, psicólogos e pedagogos, entre outros investigadores, pelo que se compreende que o mesmo seja conceptualizado como um processo para que concorrem, dando-lhe forma, várias perspectivas teóricas e eixos de análise.

Foi sobretudo a partir dos trabalhos de Darwin e Piaget que o desenvolvimento humano se começou a afirmar como campo de estudo sistematizado. Embora, pelos anos 30, com Piaget, a noção de desenvolvimento comece a assumir contornos específicos, só a partir dos anos 60 se começa a ter uma noção mais científica do conceito. Perspectivado segundo fases, estágios, etapas ou ciclos longitudinais na temporalidade da vida, é entendido como um processo em constante mudança e interdependência relativamente ao meio envolvente. Gonçalves (2000b) invoca nomes como Dannefer e Parlmutter (1990) para nos referir que as mudanças biofísicas, às quais o organismo é vulnerável ao longo da vida, geram mudanças psíquicas. Esta interacção e a adaptação ao meio exterior dão origem a dois processos básicos, um de ‘produção/reprodução social’ e outro de ‘atribuição de recursos sociais’, sendo que estes se relacionam com a construção do conhecimento do ‘*self*’ e permitem, por um lado, a construção de perspectivas individuais sobre a realidade pessoal envolvente e, por outro, a construção

de recursos materiais e simbólicos (Gonçalves, 2000b). O desenvolvimento é, portanto, indissociável da construção de conhecimento, seja este racional, afectivo ou social e vive de um processo onde “o perpétuo fazer, perceber ou sentir numa dada esfera tendem a produzir maior habilidade e *insight*” (Gardner, 1997: 150).

A essência deste conceito prende-se, portanto, com perspectivas teóricas de variada ordem. Por exemplo, numa perspectiva sistémica, o desenvolvimento humano é visto por Bronfenbrenner como o processo pelo qual o sujeito se constrói, adquirindo uma concepção mais alargada do ambiente ecológico, descobrindo-o, relacionando-se com ele e alterando-o. Isto apela à criação e à imaginação e processa-se em dois domínios: o da percepção (o que ‘entra’ no indivíduo) e o da acção (o que ele ‘experimenta’), ambos facilitados pela participação do sujeito em padrões de actividades cada vez mais complexas (Portugal, 1992).

De acordo com Featherman (1983, cit. por Gonçalves, 2000b: 44), a perspectiva de transição no desenvolvimento remete-nos para os seguintes pressupostos: a existência de momentos-chave que marcam as trajectórias das histórias de vida; a existência de um processo natural de envelhecimento que decorre da própria “natureza biológica, social, psicológica, física e histórica”; a noção de indivíduos como agentes protagonistas do seu próprio processo de vida, com os seus interesses e motivações; a existência de gerações produzidas consoante as reacções face às mudanças sociais que ocorrem; e, finalmente, o conhecimento sobre a eficácia interventiva junto de pessoas ‘mais velhas’, tal como junto de pessoas ‘mais novas’.

O conceito ‘desenvolvimento’ compreende pois, um processo “essencialmente interactivo e multidimensional” (Gonçalves, 2000b: 32) e deve ser compreendido no

quadro de uma multidisciplinaridade e de uma transdisciplinaridade complexas, em que se intersectam aspectos psicológicos, sociais, comunitários, económicos, culturais, científico-tecnológicos e educacionais. A mudança, a descontinuidade, a envolvimento com o meio e a influência de três sistemas configuradores da natureza do desenvolvimento, em função da idade (ontogenético), em função da história pessoal (evolutivo) e do meio ambiental ou biológico e das experiências idiossincráticas (não-normativo), são alguns factores de multicasualidade que condicionam e determinam, invariavelmente, este processo. Além disso, os objectivos e necessidades próprias de cada estágio de desenvolvimento, as questões de multidireccionalidade e de multidimensionalidade ou, ainda, os aspectos genéticos, são factores que pressupõem singularidades variáveis nos comportamentos individuais, que ocorrem desde o acto de concepção até à morte (Gonçalves, 2000b).

O actual conceito de desenvolvimento humano tem a ver, portanto, com o modo como as pessoas mudam ao longo de determinadas etapas da sua vida, sob o ponto de vista das estruturas físicas e neurológicas, dos comportamentos e dos traços pessoais. Esta mudança pode ser sistematizada e coerentemente organizada, configurando-se como “*adaptativa* no sentido de que tem por objectivo lidar com as condições internas e externas de existência em constante mutação” (Papalia e Olds, 2000: 25), mas, apesar desta mudança, é natural que a maioria das pessoas revele uma continuidade na sua personalidade e no seu comportamento (Mussen *et al.*, 1984; Gonçalves 2000b; Papalia e Olds, 2000; Lourenço 2002). Para Tavares e Alarcão (1992: 14):

“o desenvolvimento humano assenta numa estrutura que se constrói no interior de uma dialéctica progressiva de maturação, especialização e diferenciação através da interacção das estruturas biológicas, psicológicas e sociais do sujeito”.

De um modo geral e como foi mencionado, os teóricos do desenvolvimento defendem que ‘mudança’ sugere implicitamente uma determinada ‘direcção’ e referem um conjunto de critérios de análise, tais como: complexidade, diferenciação, integração, adaptação e organização, que se manifestam e evoluem para níveis mais elevados de equilíbrio (Gonçalves, 2000b). Aceitando a existência de estádios e/ou etapas de equilibração, relativamente aos quais se verificam ‘cumecs’ associados a tais critérios, Lourenço (2002) diz-nos que as teorias do desenvolvimento assumem um carácter normativo e progressivo por:

- estipularem um *telos* (estado ideal), em relação a determinada direcção;
- definirem níveis de desenvolvimento, que são modos distintos de integração, de diferenciação e de equilíbrio, em relação à dimensão em causa;
- assumirem teoricamente que um sujeito está tanto mais e melhor desenvolvido quanto mais próximo se encontra do estado ou fase final.

Pelo exposto se conclui que, normalmente, se associam os conceitos de ‘desenvolvimento’ e de ‘estádio’ como dois processos intrínsecos que seguem uma direcção evolutiva e irreversível e que o último, numa sequência de etapas qualitativamente diferentes, promove a evolução do primeiro (Vandenplas-Holper, 1983).

Lourenço (2002) considera o conceito de ‘estádio’ como o mais polémico de todos os conceitos do campo da Psicologia do Desenvolvimento. Supõe mudanças, qualitativamente distintas e integrativas, que ocorrem numa sequência invariante e que obedecem a um conjunto estruturado, permitindo experiências cada vez mais integradas e complexas relativamente às anteriores. ‘Estádio’ associa-se, portanto, a um processo

cumulativo e contínuo *versus* descontínuo, em que a continuidade permite a sequência evolutiva e a descontinuidade o salto para o estágio seguinte, com alterações e acrescentos relativamente ao anterior. De acordo com Tavares e Alarcão (1992, 34):

“pressupõe uma estrutura estruturada e estruturante, integradora de todo um processo de formação, de génese, de evolução progressiva através da dialéctica dos mecanismos da assimilação/acomodação/equilíbrio até ao seu acabamento final”.

Os estádios pressupõem períodos de tempo durante os quais ocorrem determinados processos importantes para o desenvolvimento. Por exemplo, enquanto Piaget (1990) definiu estádios cognitivos (*sensório-motor, pré-operacional, das operações concretas e das operações formais*), que abrangem apenas a infância e a adolescência, Freud ‘fundou’ a psicoterapia moderna, distinguindo cinco fases de desenvolvimento de teor psicosssexual (*oral, anal, fálico, lactência e genital*) e Erikson preconizou a existência de oito estádios psicossociais que se desenrolam ao longo de todo o ciclo de vida (*confiança versus desconfiança; autonomia versus vergonha; iniciativa versus culpa; produtividade versus inferioridade; identidade versus confusão de identidade; intimidade versus isolamento; geratividade versus estagnação e, por fim, integridade versus desespero*) (Erikson, 1976; Papalia e Olds, 2000).

Outros autores conceptualizaram a noção de estágio por referência à dimensão estética do desenvolvimento. Tomemos como exemplo as fases do desenho infantil (*realismo fortuito; realismo falhado; realismo intelectual e narração gráfica*) de Luquet (1987), ou os quatro estádios de compreensão sobre a arte (*tema; expressão; meio, forma e estilo; e juízo*) que Parsons (1992) propõe.

Na generalidade, o conceito de estágio de desenvolvimento faz-nos reportar a níveis de progressão. Contudo, importa também evidenciar o conceito de ciclo de vida, abrangendo todo o ciclo vital, desde o acto de concepção até à morte do indivíduo. Actualmente, alguns autores defendem uma postura relativa ao desenvolvimento assente em ciclos de vida, porque entendem que o sujeito também regride, quer em termos físicos e mentais, quer mesmo em termos sociais. Assim, há teorias desenvolvimentistas que não partilham de igual modo o conceito de desenvolvimento como progresso ou ganho, pelo que Lourenço (2002) nos diz que seria, mesmo, mais adequado falar de ‘involução’, sempre que há uma perda ao longo do tempo. Por outro lado, as noções de integridade e complexidade, que estão implícitas na perspectiva de desenvolvimento, permitem ao sujeito utilizar níveis anteriores. Isto significa que nem sempre, os indivíduos utilizam o nível mais avançado de desenvolvimento de que são capazes, pelo que, por razões de motivação ou outras, muitas vezes utilizam o nível que lhe é mais funcional em determinado momento ou situação (Lourenço, 2002).

A concluir e entendendo que os ciclos de vida se desenrolam segundo uma sequência de estados biológicos, cognitivos, sociais e afectivos (Sameroff, 1993, cit. por Canavarro, 1999), lembramos que:

“a maioria dos psicólogos reconhece que o desenvolvimento humano ocorre durante a vida inteira. Cada período do ciclo de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afectar o que virá depois. Este conceito de processo vitalício de desenvolvimento é conhecido como desenvolvimento do ciclo de vida” (Papalia e Olds, 2000: 31).

2 – CONCEPTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-RELACIONAL

Não descurando determinados eixos teóricos que marcaram a actualidade da Psicologia, procuraremos, numa breve retrospectiva, contextualizar o presente estudo, seleccionando alguns pressupostos e investigadores que, de alguma forma, podem fundamentar uma dimensão mais específica deste trabalho.

Começamos pela psicologia cognitiva, cujo contributo, embora inicialmente superficial no que se refere aos aspectos sociais ou afectivos, constituiu uma base sólida para remanescentes investigações (Tavares e Alarcão, 1992). Piaget, biólogo, centrado na inteligência cognitiva, acreditava que o núcleo do comportamento afectivo era uma componente do desenvolvimento intelectual e da capacidade inata de adaptação do indivíduo face ao ambiente. Assim, a organização afectiva, tal como a organização cognitiva, seria elaborada através de representações e adquirida através de um processo de *adaptação*, incluindo mecanismos de *assimilação*, de *acomodação* e de *equilibração* (Piaget, 1990; Wadsworth, 1993). Piaget (1990) construiu um modelo a partir de uma base sensório-motora, na qual o senso do ego vai diminuindo e a socialização vai aumentando de forma a estruturar diferentes estádios e subestádios, nos quais encontramos diferentes tipos de inteligências como processos internos mensuráveis (Piaget, 1990; Tavares e Alarcão, 1992; Lourenço, 2002). Concebeu três tipos de conhecimento: o físico, centrado nas propriedades que conhecemos dos objectos; o lógico-matemático, derivado das acções sobre os objectos; e o social, onde concorrem a experiência activa, a interacção social e a equilibração. Este investigador perspectivou, portanto, que o afecto e a interacção social constituem duas referências importantes no desenvolvimento intelectual e que o afecto pode estender-se ao longo dos diferentes

estádios como meros impulsos reflexivos; respostas preferenciais; sentimentos morais (que dependem das regras sociais laterais); e sentimentos idealistas. Refira-se também que a interacção social encoraja o desenvolvimento e a conservação desses sentimentos (Wadsworth, 1993).

Numa perspectiva também cognitivista, salientamos Wallon que analisa os aspectos de natureza afectiva e social. Baseado na medicina e na filosofia, estuda a *emoção*, a partir dos aspectos biológico e psíquico, enfatizando o desenvolvimento que ocorre no indivíduo, através da interacção entre o inato e o adquirido e, adoptando uma metodologia objectiva e um modelo experimental que faz convergir as noções de emoção, corpo, espírito, biologia, psíque e mundo contextual envolvente. Na sua teoria, estabelece os seguintes estádios: *impulsividade motora emocional; sensório-motor e projectivo; personalismo*; e, finalmente, *puberdade e adolescência* (Tavares e Alarcão, 1992).

Outros investigadores fizeram também tentativas de integrar os domínios da cognição e da afectividade, por exemplo, Gouin-Décarie, Wolff, ou ainda Carmichael, referidos por Gardner (1997).

As teorias da cognição e as teorias sobre as emoções passaram a estar interligadas desde que o conceito de homeostasia (conceito relacionado com o constante reequilíbrio dos sistemas constituintes dos organismos), no século XX, permitiu reconhecer nas emoções capacidades inatas de processar dispositivos reguladores (Damásio, 2000b). As teorias sobre a emoção só começaram, contudo, a inspirar maior credibilidade, nas ciências sociais e humanas, com as investigações do cérebro que, aos poucos, foram aparecendo e que, hoje, solidificam conhecimentos importantes relativamente ao desenvolvimento.

De acordo com Damásio (2000a), a tomada de decisões por um indivíduo envolve um conjunto de processos neurológicos que dependem do *cérebro emocional* e do *cérebro racional*. Assim, este autor demonstra cientificamente que a razão não pode ser separada da emoção e explica que qualquer tomada de decisão envolve, simultaneamente, os ‘dois cérebros’.

De igual forma, outros têm tentado investir nesta área de conhecimento. Por exemplo, Joseph Le Douarin, que relacionou o tálamo com a amígdala e

“descobriu que o ser humano reage de forma emocional, perante certos estímulos exteriores antes que o neocórtex possa chegar a uma conclusão intelectual sobre o sucedido (...) A emoção no sentido mais literal da palavra, bloqueia a passagem da razão” (Martin e Boeck, 1997: 43).



Não cabe no âmbito deste estudo alongarmo-nos sobre o conhecimento biológico das emoções, pelo que não vamos enfatizar a simbiose entre elementos constituintes que formam a ‘trindade do cérebro’, descrita por Martin e Boeck (1997). Referimos somente que desta fazem parte o bulbo raquidiano, o sistema límbico, também conhecido por cérebro emocional (que engloba o córtex límbico, o hipotálamo e a amígdala), e, por fim, o neocórtex, ou córtex cerebral, também chamado por cérebro racional. É naturalmente curiosa a evolução de complexas formações de neurónios que se desenvolveram a partir do bulbo raquidiano (parte mais antiga do cérebro, responsável pelas funções vitais do organismo, tais como o metabolismo ou a respiração). Sabe-se hoje que essas formações constituem o centro emocional-base de todo o sistema límbico, permitindo aos mamíferos a atitude de defesa ou ataque por impulso e aos humanos comportamentos mais sofisticados. O córtex cerebral, que vem desde há cem milhões de anos, aproximadamente, sendo constituído sucessivamente por algumas

camadas de neurónios, assume a função intelectual de pensar devido à interpretação racional de percepções sentidas pelo organismo (Martin e Boeck, 1997).

Damásio (2000a) descreve as emoções como um conjunto de respostas que surgem através das mensagens que o cérebro envia para o corpo e a partir das quais ocorre uma modificação global no estado do organismo. A libertação de certas substâncias, as monoamidas ou os péptidos, a partir de núcleos do tronco cerebral, fazem alterar o funcionamento de muitos circuitos cerebrais, desencadeando no indivíduo certos comportamentos específicos como, por exemplo, o brincar ou o procurar, entre outras funções. Damásio (2000b), por outro lado, refere a importância da consciência como forma de reconhecimento das próprias emoções, ou seja, daquilo que nós interpretamos como auto-conhecimento, componente, aliás, essencial para a construção de uma *inteligência emocional*. A assunção desta inteligência surge quando se fundem, nos anos 90, através de Peter Salovey e John Mayer (Goleman, 1996), dois conceitos: o de inteligência *interpessoal* e o de inteligência *intrapessoal*. A *inteligência emocional*, assim descrita, constitui-se como um conjunto de apetências que permitem ao sujeito reconhecer as próprias emoções e geri-las; utilizar o potencial existente para se auto-motivar; saber colocar-se no lugar dos outros, ou seja, ser empático e gerir relacionamentos sociais, tais como a capacidade de liderar, de ser popular ou de eficácia interpessoal (Goleman, 1996).

A abordagem da afectividade remonta à Antiguidade, a Aristóteles. Mais tarde, entre 1596 e 1650, a Descartes e a Kant, no século XVIII. Contudo, foi a partir da época científica da Psicologia, nomeadamente com a corrente behaviorista, que a afectividade ganha uma definição associada ao psiquismo. Por definição, a afectividade é

“a grande dimensão do psiquismo que, introspectivamente, permite o apercebermos da tonalidade agradável ou desagradável dos diversos fenómenos psíquicos e, extrospectivamente, se manifesta por modificações na intensidade do comportamento, as quais são observáveis, passíveis de registo e quantificáveis (Rodrigues, 1989: 15).

A Psicologia clássica distingue como fenómenos afectivos as emoções, os sentimentos e as paixões. A sistematização das reacções fisiológicas realçada pelo behaviorismo considera as respostas afectivas como resultado de um estímulo, tipificando três categorias: ‘resposta afectiva imediata’, ‘resposta afectiva secundária’ e ‘efeitos persistentes das emoções’. Assim, as emoções respondem a uma desorganização afectiva e alteram o equilíbrio fisiológico dando azo a novas readaptações. Rodrigues (1989) invoca alguns nomes que se dedicaram a este estudo: James e Langue, Cannon-Bard, Arnold-Lindsley ou ainda Tomkinss-Izard, e resume o ponto de vista de Fraisse e Piaget (1963), que defendem que as causas das emoções são decorrentes da incapacidade de adaptação do organismo face às motivações excessivas.

Segundo Gauquelin *et al.* (1987), a afectividade pode ser entendida como o suporte da vida psíquica. Como impulso vital e fundamento da nossa personalidade, a afectividade é a razão de ser dos nossos pensamentos, das nossas satisfações ou decepções. Os afectos, associados a comportamentos observáveis, diferenciam-se em três áreas, a saber: interesse, curiosidade, atenção e vontade de exploração; expansão ou busca de situações agradáveis; e retirada ou fuga perante situações adversas.

A emoção distingue-se de afectividade por ser um estado temporário, marcado por modificações fisiológicas, ou seja, uma conduta que faz o organismo reagir perante um acontecimento. O sentimento afectivo é, contudo, um estado que oferece maior

prolongamento ou repercussão mental e atribui ao indivíduo uma certa significação (Gauquelin *et al.*, 1987).

Segundo Gomes (1989) e Papalaia e Olds (2000), o desenvolvimento emocional foi inicialmente, embora de forma diferente, estudado por Freud, depois por Piaget e seguidamente por Erikson. As aquisições afectivas decorrentes do desenvolvimento emocional resultam do afecto mãe/criança e proporcionam a aprendizagem que se estrutura em volta da ansiedade e da depressão. A segurança, confiança ou prazer, que delas advêm, permitem estabelecer relações afectivas estáveis, proporcionando equilíbrio emocional e bem-estar geral.

As teorias psicanalíticas de Freud, Erikson e Miller, baseadas em observações clínicas, procuram na individuação do eu e na vinculação aspectos importantíssimos para o desenvolvimento (Papalaia e Olds, 2000). A Psicanálise, também conhecida como ciência do inconsciente, aprofunda, assim, o estudo e conhecimento das perturbações afectivas, evidenciando, a partir de casos concretos, as capacidades artísticas expressivas de doentes mentalmente perturbados. No entanto, as teorias explicativas, que estudam os índices fisiológicos decorrentes de investigações psicofisiológicas sobre a afectividade, são extremamente discutíveis e, para muitos, mesmo hipotéticas (Teixeira, 1989).

A psicanálise de Freud baseia-se, como já anteriormente referimos, na existência de uma fonte energética que tem origem em *pulsões sexuais*, apresentando cinco estádios de desenvolvimento: o *oral*, o *anal*, o *fálico*, o de *lactência* e o *genital*. Em cada um destes estádios, situados entre os 0 e os 16 anos, existem instintos *libidinais*, que provocam no indivíduo sensações de prazer ou desprazer, que se irão reflectir na idade

adulta, podendo transformar-se em psicoses ou neuroses. As fases críticas que podem comprometer o sujeito são a fase do *desmame*, a fase do *complexo de Édipo* ou de *Electra* e a fase da *puberdade*. Freud propôs que a personalidade era composta por três componentes: o *id*, também conhecido por inconsciente, que constitui a fonte de desejos que buscam satisfação imediata, sendo devido a impulsos ou *pulsões* que emergem sem que o indivíduo perceba a sua origem; o *ego*, que representa o *eu consciente*, ou seja, a razão, e que pretende encontrar formas para gratificar o *id*; e o *superego* (o *subconsciente*), representado pela sociedade com os seus valores, englobando deveres e restrições reflectidas na consciência (Freud, s.d.; Papalaia e Olds, 2000; Tavares e Alarcão, 1992).

A busca de identidade, definida como uma autoconfiança interna perante as mutações, foi uma das maiores preocupações de Erikson (1950, 1976) ao estabelecer etapas de desenvolvimento que se desenrolam por todo o ciclo de vida e englobam processos de maturação e de crise, tendendo a superar equilibradamente desafios específicos e a permitir um saudável desenvolvimento do ego. Esta teoria pauta-se pela existência de dois pólos, um positivo, outro negativo que, ao longo do ciclo de vida, integram traços gerais de personalidade e norteiam o indivíduo para o sucesso ou para o não sucesso (Papalia e Olds, 2000). Para Erikson (1950, 1976), os processos de imitação social, de assimilação e de capacidade de comunicação, juntamente com o envolvimento afectivo, que surge desde que nascemos, constituem fontes essenciais para a construção de objectos simbólicos. Estas construções, que são alicerçadas na interacção social e nos envolvimentos afectivos do bebé com a mãe, produzem efeitos psicológicos e fisiológicos na criança e formam sistemas de referência sobre vinculação e socialização, dando origem à criação da identidade e de fases posteriores do desenvolvimento.

Também na teoria de Miller (1983, 1984) se destacam os relacionamentos e as emoções como factor preponderante para o crescimento. Esta autora procura na individuação do eu aspectos importantes para o desenvolvimento da personalidade, o qual ocorre através de vínculos emocionais. Miller sustenta, ainda, que a construção da identidade se realiza em interacção dinâmica com o outro (Papalia e Olds, 2000).

As teorias sobre a vinculação, tal como as relações de suporte social, podem ser entendidas numa perspectiva global do desenvolvimento sócio-emocional. Começamos por abordar as primeiras e, posteriormente, as segundas, sendo que, sob o ponto de vista do desenvolvimento, ambas fazem, de alguma forma, a convergência de alguns pressupostos conceptuais já formalizados pelos cognitivistas (interacção organismo/objecto) e pelos behavioristas (processo de observação e de imitação desencadeador de estímulos-respostas), ocupando, portanto, uma posição divergente, mas determinante, quando referem o campo de *expectativas de controlo*, que regulam as acções dos indivíduos (Bandura, 1963, cit. por Vandenplas-Holper, 1983).

As teorias da vinculação remontam aos anos trinta com Bowlby, através do conceito de perda da mãe, e também a Ainsworth, quando este faz emergir o conceito de segurança (Canavarro, 1999). Bowlby (1969,1980) diz-nos que existem factores genéticos e factores relacionais que vão determinar o tipo de vinculação que ocorre na infância. Defende a existência de *workings models*, que são as estruturas principais que englobam componentes afectivos e cognitivos capazes de estruturar o equilíbrio emocional ou a disfunção mental. A existência dos *working models* e das 'representações do eu', que são mecanismos responsáveis pela mudança ou pela continuidade, a partir de emoções experimentadas na infância, permitem ao organismo a criação de 'expectativas de

eficácia pessoal' e de 'auto-conceitos', os quais constituem processos de auto-regulação (Rutter, 1988a cit. por Canavarro, 1999).

Outros teóricos da vinculação apresentam modelos semelhantes de desenvolvimento afectivo (Canavarro, 1999). Por exemplo, Ainsworth *et al.* (1978) definem os seguintes padrões de vinculação entre a criança e a mãe: padrão *inseguro-evitante*; padrão *seguro*; e padrão *inseguro-ansioso*. Kaplan e Main (1985) referem os padrões: *seguro-autónomo*; *inseguro-desligado* ou *inseguro-preocupado*. Takahashi (1990), por seu lado e tomando como partida alguns estudos de Lewis (1988) e de Antonucci (1976), define um percurso para o desenvolvimento das relações afectivas, desde a infância até à fase adulta. Takahashi evidencia, portanto, que os indivíduos estabelecem laços afectivos com conteúdos diferentes ao longo da sua vida e consoante a figura da mãe. Esta, que inicialmente é primordial, passa gradualmente a ser relativizada pela interacção da criança com outras figuras de referência que a satisfaçam afectivamente. Canavarro (1999) refere, ainda, outros autores: Weiss (1982); Hinde e Stevenson-Hinde (1986); Hindy e Schwartz (1994); ou West e Sheldon-Keller (1994a), os quais teorizaram também a existência de aspectos relacionados com a Teoria da Vinculação, entre a fase infantil e a fase adulta. Contudo, Skolnick (1987), por seu lado, vem noutro ponto da mesma esfera, apontar resultados específicos na primeira infância e em fases posteriores da vida adulta, concluindo que o desenvolvimento relacional de um sujeito não é uma função linear entre as relações de vinculação do passado e as do presente, embora possa haver alguma consistência entre elas (Canavarro, 1999).

Num outro quadrante, acredita-se, hoje, que as relações com maior impacto para o desenvolvimento global do indivíduo são as que parecem estar muito enraizadas na 'seiva dos motivos' (Freud, s.d.; Nuttin, 1983), o que, por consequência, interage com

as componentes emocional e relacional evidenciadas por Canavarro (1999) (Bersheid, 1986; Weiss, 1986; Lewis, 1988; Takahashi, 1990; Ainsworth, 1994). É de referir, ainda, que também na teoria piagetiana a ‘motivação’ já constituía a energia motora da actividade afectiva e que esta, juntamente com a cognição, formavam, equitativamente, uma unidade, tendo a primeira uma profunda influência sobre a segunda (Wadsworth, 1993). Por outro lado, as próprias relações afectivas são consideradas por muitos como fonte motivacional. Por exemplo, a necessidade de pertença constitui, segundo Baumeister e Leary (1995 cit. por Canavarro, 1999), uma fonte de motivação.

Após esta sintética exposição sobre as teorias da vinculação, talvez o que importa mais salientar é que as emoções marcam presença nas relações interpessoais e que a existência de sentimentos tem muita influência nos comportamentos associados a essas relações. Pode também referir-se que, para a saúde mental, concorrem factores genéticos e factores relacionais, uns e outros fundamentais para o tão desejado equilíbrio. Salientamos quatro conceitos importantes que, segundo Canavarro (1999), se distinguem como factores indispensáveis para o equilíbrio emocional: o auto-conceito (Bartholomew, Hazan e Shaver, 1990; Rutter, 1995); as estratégias de *coping* (Mikulincer, Florian e Weller, 1993; Ruiter, 1994; Shaver e Clark, 1994); a distorção cognitiva na percepção de acontecimentos interpessoais (Sroufe e Fleeson, 1986; Hammen, Burge, Daley, Davila, Paley e Rudolph, 1995) e os mecanismos de regulação do afecto (Main *et al.*, 1985; Waters *et al.*, 1993; Rosenstein e Horowitz, 1996).

O sujeito, quando exposto a adversidades indutoras de *stress*, a mecanismos relacionais de suporte conjugal, afectivo ou social, ou a mecanismos cognitivos, tais como auto-conceito, estratégias de *coping* ou *workings models*, pode desenvolver duas atitudes: de resistência individual ao *stress* e isso permite-lhe um equilíbrio emocional, ou, então, de

vulnerabilidade individual ao *stress*, que resulta em psicopatologia. Isto faz-nos recordar o conceito de resiliência (Grotberg, 1999; Ralha-Simões, 2001), que invoca uma constante alteração do organismo em função de uma capacidade adaptativa que este poderá possuir, de forma a assegurar o êxito.

Tendo em conta outros modelos de desenvolvimento emocional (Sameroff, 1993; Rosenstein e Horowitz, 1976, cit. por Canavarro, 1999), distingue-se, ainda, desenvolvimento psicopatológico e desenvolvimento emocional adaptativo, dado o primeiro ser “um esforço de adaptação, traduzido num desvio do padrão normal” (Canavarro, 1999: 144).

Relativamente às relações de suporte social, sabemos que estas são relações que se desenvolvem baseadas no afecto, na ajuda e na afirmação. Segundo Canavarro (1999), e de acordo com Antonucci (1985), é a percepção que o indivíduo tem do ‘*social convoy*’ que determina o seu grau de satisfação e bem-estar, marcando este a sua qualidade de vida. Estudos efectuados com o objectivo de ilustrar mudanças nas relações de suporte ao longo da vida marcam a teoria das expectativas sociais, a qual admite que durante a infância existem experiências relacionais com repercussões no futuro (Canavarro, 1999). Segundo esta autora, Levitt (1991) concebeu um modelo explicativo assente no conceito de expectativas sociais, as quais se formam através das interações entre os parceiros de uma relação e vão influenciar expectativas subsequentes, servindo para estabilizar a relação e até, depois, testá-la.

O conceito de relação interpessoal surge de forma paralela, sob outras referências: relações de vinculação, relações de suporte social ou relações afectivas. Estas constituem, desde há duas décadas, um grande contributo para o estudo do

desenvolvimento humano. Hinde (1979), Bersheid (1986) ou Lewis (1988) chamam-nos a atenção para a multidimensionalidade de abordagens que surgem na literatura sobre o conceito de relação interpessoal (Canavarro, 1999). Para entendermos a interessoalidade, importa talvez saber que a personalidade denota, por si só, duas dimensões: uma individual, que reflecte características de uma indisponibilidade do sujeito face à exteriorização; e uma outra dimensão que possibilita ao indivíduo a abertura, a iniciativa ou a capacidade de diálogo. O conceito de interessoalidade envolve o indivíduo numa compreensão entre si e o outro, conduzindo-o a um bom domínio de si próprio, ao auto-conhecimento e à capacidade de desenvolver relações empáticas (Tavares, 1993).

Os teóricos da aprendizagem social mostram-nos como é importante a acção determinante do meio, não só no processo de aprendizagem e de equilibração cognitiva, mas, sobretudo, a nível de desenvolvimento cultural e social. E, se as teorias behavioristas de Pavlov (1849-1936) e de Watson (1878-1958), que delincaram os seus estudos sobre o comportamento numa base de estímulos-respostas, ou de reforços positivos ou negativos, se referem à estimulação ou à inibição do desenvolvimento e da aprendizagem, já o «*behaviorismo social*» de Staats (1971, 1975) “apresenta uma concepção na qual a inteligência e a afectividade são ao mesmo tempo causas e efeitos” (Vandenplas-Holper, 1983: 32). A inteligência e a afectividade, encaradas como variáveis dependentes e encadeando-se, sob o ponto de vista emocional-motivacional, com os processos cognitivo-verbais e com os processos sensório-motores, constituem, assim, o *comportamento de base* do indivíduo.

Citando Bernstein (1970), Vandenplas-Holper (1983) enfatiza ainda a aprendizagem de ‘papéis sociais’, que tem a sua origem na teoria do interaccionismo simbólico de Mead

(1934/1963), cuja acção se desenrola através do processo de comunicação, de interacção e de significação, entendendo estes, no decurso do desenvolvimento, atitudes empáticas que proporcionam o saber adoptar o papel do outro. Por consequência:

“O pensamento aparece quando o sujeito toma para ele o papel do outro e organiza todas as suas atitudes numa atitude única que representa o ponto de vista do «Outro Generalizado». O pensamento é assim um fenómeno especificamente social pelo qual o sujeito entra em comunicação consigo mesmo e com o outro” (Vandenplas-Holper, 1983: 85-86).

Também segundo as perspectivas da aprendizagem social, Krappman (1972, cit. por Vandenplas-Holper, 1983) distinguiu «*identidade pessoal*» e «*identidade do Eu*». A primeira leva o indivíduo a comportar-se como um ser único e diferente, a segunda obriga-o a ser parecido com os outros. Estas duas ‘posições’ geram expectativas das quais surge o conceito de «*distância em relação ao papel*» e que permitem ao sujeito interpretar diferentes dimensões da sua identidade. Estes e outros conceitos, tais como «*conhecimento social*» e o de «*descentração social*» referem-se a algumas capacidades que o indivíduo adquire na sua interacção com o mundo envolvente. Saber manter a sua identidade perante situações de expectativas divergentes, ou conhecer/perceber os outros com base na sua própria imagem permite ao indivíduo o fortalecimento do ‘*self*’ e a criação de relações empáticas. Investigações sobre ‘descentração perceptiva’, entendida esta como capacidade do indivíduo conhecer o ponto de vista do outro, foram realizadas por vários autores. Piaget, por exemplo, mostrou que as crianças pequenas são egocêntricas, embora sintam diferentes emoções e procurem compreender activamente os sentimentos dos outros, percebendo que estes são diferentes dos seus. Feshbach e Roc (1968) e Borke (1971) defendem que a empatia gera a capacidade de reconhecer as emoções dos outros, sendo simultaneamente um processo afectivo e cognitivo de ‘descentração social’. Hoffman (1976) defendeu que os comportamentos

empáticos adquirem uma significação e uma expressão diferentes à medida que o desenvolvimento cognitivo progride e que as relações entre o eu e o outro evoluem (Vandenplas-Holper, 1983).

Há explicações que negligenciam a componente cognitiva do processo empático e outras que o integram, contudo, na visão de Vandenplas-Holper (1983), as investigações realizadas tendem a mostrar que as práticas educativas activas são efectivamente aquelas que mais favorecem o desenvolvimento social e, deste modo, a empatia é um processo construtivo muito importante.

Esta posição assemelha-se à que Rogers (1985) evidencia quando comenta as implicações de sentimentos empáticos em acções terapêuticas e educativas. Este humanista diz-nos que a única coisa que o sujeito aprende, de modo a influenciar significativamente o seu comportamento, é sempre resultado da descoberta de si mesmo. Por associação com a psicoterapia, este psicólogo conceptualiza, na educação, um tipo de aprendizagem adquirido através da própria experiência, o qual supõe uma transformação constante do sujeito e o faz tender para o equilíbrio e bem-estar. Portanto, esta realização amadurecida, coerente, autónoma, confiante, flexível e de «vida plena» é, segundo o autor, uma tendência natural do indivíduo que não precisa de ser levado a motivar-se, visto ser ele próprio impulsionador do seu acto de aprender. Rogers enfatiza também a empatia no processo de ensino-aprendizagem, por esta permitir a accitação de si e dos outros. ‘Tomar-se pessoa’ significa para Carl Rogers (1985) que o sujeito se veja a ele próprio conscientemente, com afeição positiva, ou seja, que tenha de si uma apreciação positiva e autêntica, como uma unidade total em permanente transformação. Defende que o ser humano é, por natureza, fundamentalmente positivo, tendendo para o equilíbrio, para a vivência social, e que as

suas emoções mais anti-sociais resultam de defesas e de frustrações, dos impulsos mais profundos do amor, da segurança e da posse.

A formação de alunos-pessoas parece convergir com os pressupostos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde, com os objectivos da nossa actual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), com o Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro, relativo à Educação Artística e, ainda, com o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto), os quais invocam o bem-estar emocional e social dos alunos como um parâmetro fundamental em si mesmo (López, 2004a: 113-128).

As teorias humanistas desenvolveram-se em resposta a crenças behavioristas e psicanalíticas e, embora acusadas de subjectividade, oferecem modelos optimistas de desenvolvimento que dão especial atenção aos factores internos da personalidade e contribuem bastante para promover abordagens educativas e questões de auto-aperfeiçoamento dos adultos (Papalaia e Olds, 2000). Deste modo, concordamos com Tavares e Alarcão (1992: 111), quando afirmam que o

“desenvolvimento social e emocional do educando é, à luz desta filosofia, tão importante como o desenvolvimento intelectual. Mas deve realizar-se num clima de liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia”.

Relativamente às perspectivas de natureza contextual, a percepção de que o mundo envolvente constitui referência essencial para o processo de desenvolvimento faz surgir novas teorias, de entre as quais não podemos deixar de evidenciar a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1986, 1994, cit. por Portugal, 1992). Esta perspectiva teórica traduz-se numa concepção acerca do desenvolvimento humano, cuja

essência toma como base a interacção do sujeito com o meio envolvente, através da experimentação contextual associada ao seu património genético. Bronfenbrenner identifica cinco situações de influência ambiental, as quais pautam o equilíbrio afectivo e relacional do indivíduo. São estas: o *microsistema*, que se refere ao ambiente quotidiano de casa, escola ou local de trabalho e aos relacionamentos íntimos gerados com pais, irmãos, professores, colegas etc; o *mesossistema*, como a intersecção desses microsistemas; o *exossistema*, que se refere ao vínculo entre dois ou mais ambientes, desde que pelo menos um deles afecte o sujeito de forma indirecta; o *macrossistema*, que consiste nos efeitos culturais, crenças religiosas, ideologias, sistemas políticos ou outros; e, por fim, o *cronossistema*, que vem acrescentar a noção de tempo e influência de mudanças normativas ou não normativas na pessoa e no ambiente (Papalia e Olds, 2000; Portugal, 1992).

Vigotsky (1999), por seu lado, situando-se numa perspectiva psicológica contextual, considera de importância vital a interacção da criança para o processo de aprendizagem. Este autor dedica particular atenção aos aspectos da percepção, da emoção e da imaginação, tomando-as como aspectos essenciais ao desenvolvimento. Recorre a uma perspectiva cronológica do estudo sobre as emoções que remonta a Darwin, a Ribot e a Spencer, para nos mostrar a forma rudimentar e nem sempre válida como aquelas foram analisadas. Depois, refere-se também a James e Langue, cujas ideias se contrapõem às concepções de Darwin e, mais adiante, a Cannon que, contradizendo Langue, demonstra como o mecanismo das emoções está intimamente ligado com o cérebro. Vigotsky (1999) continua esta sua abordagem e refere Freud, como o primeiro pesquisador a aproximar-se das teorias posteriores, que vêm aliar o princípio do prazer subjacente ao desenvolvimento com as emoções da vida infantil. Refere também Buhler, que, por seu

lado, criticando as teorias freudianas, defende que o prazer não está implícito apenas nas fases iniciais do desenvolvimento e associa o desenvolvimento ao comportamento, desenrolando-se o mesmo em três fases: o instinto, o adestramento e o intelecto. Mais adiante, Vigotsky (1999) fala-nos também de Claparède, que separa os conceitos de emoção e de sentimento por serem diferentes na sua essência, e refere, ainda, os estudos de Lewin, por este defender que as reacções afectivas se recombinaem com outros elementos e dão orientações ao processo psíquico. Vigotsky (1999) remata, finalmente, esta abordagem com a importância sobre o que os estudos neurológicos nos demonstraram a nível dos mecanismos do subcórtex cerebral e como estes estão relacionados com as emoções, o que nos faz remeter para Damásio (2000a, 2000b).

3 - DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-RELACIONAL AO LONGO DO CICLO DE VIDA

São vários os quadros teóricos explicativos do desenvolvimento humano ao longo dos ciclos de vida. Em jeito de síntese, e tomando por referência sobretudo a teorização de Papalia e Olds (2000), que se reporta principalmente à teoria piagetiana e ao modelo psicossocial de Erikson (1950, 1976), passamos a descrever este processo, enfatizando, em função da área de incidência e dos objectivos deste estudo, as dimensões afectiva e relacional. Subsidiariamente, reportar-nos-emos também a alguns aspectos sintetizados por Sousa (1992), Tavares e Alarcão (1992) e Gonçalves (2000b), no que a este campo conceptual se refere.

3.1 - Desenvolvimento psicossocial na primeira infância

Nos três primeiros anos de vida, evidencia-se a capacidade de compreensão e de memória, que se reflectem na aprendizagem. A presença das emoções básicas, entre elas

o apego, é muito evidente nas crianças, reflectindo-se nos seus comportamentos como funções biológicas resultantes da maturação cerebral. Outras emoções que se tornam evidentes são: o interesse, o desconforto, a aversão, a raiva, a surpresa, a alegria, o medo ou a tristeza e, a partir dos dezoito meses até aos trinta ou trinta e seis meses, aproximadamente, a empatia, o ciúme, o embaraço, a vergonha, a culpa e o orgulho (Fontes, 1987 e Lewis, 1987, 1992, cit. por Papalia e Olds, 2000). Estas últimas são já reveladoras da auto-consciência, ou seja, da compreensão de que o 'eu' é um ser individual, que permite a reflexão segundo padrões sociais.

O apego do bebé, a confiança ou a ansiedade constituem marcos emocionais da primeira infância. O sentido de identidade, o desenvolvimento da autonomia, a auto-regulação e a internalização de padrões comportamentais constituem também alguns aspectos que evidenciam o desenvolvimento psicológico. Actualmente, conhecem-se efeitos do sentimento de apego gerado na primeira infância, que se repercutem na adolescência e na adultez. São eles a auto-estima, a resiliência do ego, as competências relacionais ou até mesmo aspectos da coordenação motora. O 'apego' de que falamos é idêntico à 'confiança' de Erikson (1976). Este autor fala-nos da 'confiança *versus* desconfiança', como o conflito de desenvolvimento que pauta a primeira etapa do seu diagrama epigenético. A ansiedade, porém, parece constituir-se com base numa reacção ao medo de separação ou de encontrar estranhos. O processo de auto-consciência que a criança inicia a partir destas aquisições permite-lhe aceder a um conjunto de requisitos sem os quais não conseguirá realizar-se (Papalaia e Olds, 2000).

3.2 - Desenvolvimento psicossocial na segunda infância

Esta fase, entre os três e os seis anos, é marcada, de acordo com a teoria piagetiana, por um comportamento predominantemente egocêntrico e também por uma imaturidade

cognitiva, na qual se expande a capacidade de fantasiar e de brincar. O jogo imaginativo é uma actividade que oferece estímulos significantes para a formação da auto-estima e do auto-conceito. Embora este, tal como os relacionamentos sociais que se continuam a desenvolver singularmente pelo resto da vida, defina parte integrante da personalidade. A sociabilidade marca terreno e a identidade afirma-se também, notando-se a tendência para imitar os adultos e o assumir, desde logo, os papéis feminino ou masculino.

Relativamente à *auto-estima*, ou seja “o julgamento que fazemos acerca do nosso próprio valor” (Papalia e Olds, 2000: 218), nesta idade, as crianças têm tendência para superestimar-se e assumir padrões totalitários desse valor. O suporte da auto-estima, nesta fase, vem dos professores e das famílias. Por volta dos cinco/seis anos, ocorrem representações simples em relação a si e aos outros, as quais permitem à criança, através de conexões lógicas, projectar a sua imagem em termos de tudo ou nada, de bom e de mau. O desenvolvimento cognitivo depende, em grande parte, das emoções e das relações sociais. As emoções integram-se em estados evolutivos, que se centram em diferentes focos, ao longo do processo de desenvolvimento. Algumas delas, dirigidas ao eu, tais como a ‘vergonha’ ou a ‘culpa’, têm origem em padrões sociais e só se desenvolvem com a auto-consciência, segundo Papalia e Olds (2000). A propósito, estas autoras descrevem, citando Harter e Buddin (1987), cinco níveis gradativos da compreensão que as crianças entre os quatro e os doze anos têm relativamente às emoções. Referem também a terceira crise conceptualizada por Erikson (1950, 1982), caracterizada pelo conflito entre a ‘iniciativa *versus* culpa’, marcando, por um lado, o desejo insaciável de experimentar coisas novas e de se assemelhar aos adultos e, por outro, um estado inerente ao facto de ser criança. Erikson (1982, cit. por Papalia e Olds, 2000) adianta mais, dizendo que sempre que esta crise não se resolva, ela originará, na adultez, problemas psicossomáticos, entre outros. Salientamos também os medos, que

são típicos desta idade. De uma forma geral, as teorias da aprendizagem social e psicanalítica referem que é nesta idade que as crianças reforçam a sua identidade (Papalia e Olds, 2000).

3.3 - Desenvolvimento psicossocial na terceira infância

Entre os seis e os doze anos, decresce o ritmo do crescimento físico e o egocentrismo, à medida que aumentam as capacidades psico-motoras, as capacidades de memória e de aprendizagem. Este é também o período em que a auto-imagem se desenvolve, podendo afectar a auto-estima. Em torno dos sete/oito anos, as teorias neopiagetianas dão relevo às capacidades representacionais das crianças, à medida que integram diferentes características do eu. As auto-descrições e a capacidade de fazer comparações entre si e os outros permitem também fazer comparações entre o *eu ideal* e o *eu real*. Esta visão de si mesmo é muito importante para a auto-estima, ou seja, para o valor de si próprio, constituindo, assim, um factor preponderante na construção da sua personalidade. A auto-estima permite ao organismo relacionar diferentes aspectos do desenvolvimento psicológico, tais como a cognição, as emoções ou os aspectos sociais. É nesta fase que a auto-estima permite consolidar bastante os auto-conceitos.

Papalia e Olds (2000) invocam Susan Harter (1990) para nos dizerem que a auto-estima depende do apoio social e do reforço positivo que, por sua vez, fazem a criança acreditar nas suas competências.

Segundo Erikson (1982), na terceira infância, a questão a ser trabalhada é a ‘produtividade *versus* inferioridade’, a qual desenvolve a *competência*, ou seja, “uma visão do eu como capaz de dominar habilidades e completar tarefas” (Papalia e Olds, 2000: 283). Para estas autoras, a terceira infância é também uma etapa de ‘co-

regulação’, que consiste numa adaptação processando-se a partir da coordenação e cooperação entre aquilo que a criança quer e aquilo que os outros pretendem. A interacção com o grupo de amigos não só proporciona a segurança emocional, como ajusta as nossas necessidades e desejos às necessidades dos outros. A popularidade é muito importante nesta fase, porque ajuda a firmar a auto-estima. Também a amizade, por permitir a dádiva e o controlo emocional, constitui uma faceta importante do desenvolvimento, pois ajuda a criança a cooperar e a comunicar.

Existem muitas perturbações emocionais que se formam e afectam o desenvolvimento normal. *Stress*, ansiedade, depressão e agressividade são alguns dos transtornos que afectam o normal desenrolar do crescimento afectivo e relacional (Papalia e Olds, 2000).

3.4 - Desenvolvimento psicossocial na adolescência

Na adolescência, entre os doze e os vinte anos, persiste ainda um certo egocentrismo. Desenvolve-se a capacidade de raciocínio abstracto e há uma grande procura de identidade.

A fase em que o ser humano atinge a maturidade reprodutiva e o relacionamento com os outros é fundamental. A crise de ‘identidade *versus* confusão de identidade’ é a principal característica apontada por Erikson (1968), que, muitas vezes, não se resolve totalmente durante a adolescência. Segundo Papalia e Olds (2000: 342), para “formar uma identidade, os adolescentes devem afirmar e organizar as suas habilidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos em um contexto social”. Neste contexto, a orientação sexual, que é influenciada por factores biológicos e ambientais, configura-se como determinante do bem-estar psicológico, que muito

influencia a personalidade. Muitas vezes, nesta fase, os comportamentos rebeldes dos adolescentes marcam a vida dos seus familiares e a importância dos amigos solidifica determinados comportamentos.

3.5- Desenvolvimento psicossocial do jovem adulto

Entre os vinte e os quarenta anos, o desenvolvimento psicológico ganha grande suporte. Nesta fase da vida do ser humano, desenvolve-se mais marcadamente a personalidade, embora muitos a concebam como algo que se cristaliza ao fim de um certo amadurecimento e outros a vejam como uma estrutura em permanente reequilíbrio.

Papalia e Olds (2000) tipificam quatro modelos de personalidade relacionados com o progresso e a realização da pessoa: a) modelos de traços, que se referem a atributos mentais, emocionais ou temperamentos, que influenciam o comportamento; b) modelos normativos, que se referem a crises no desenvolvimento de toda a vida adulta, tal como em outras fases do ciclo de vida, e se apresentam numa sequência de etapas; c) modelos de regulação por eventos, que não se relacionam com determinados períodos etários e enfatizam as diferenças relativas aos acontecimentos contextuais e individuais, tais como o casamento e a maternidade, entre outros; d) modelos humanistas, que enfatizam o controlo que os adultos têm no seu próprio desenvolvimento.

Para esta fase da vida, Erikson propõe uma sexta crise de desenvolvimento psicossocial, a chamada 'intimidade *versus* isolamento'. Os jovens adultos têm necessidade de estabelecer um comprometimento pessoal com os outros e, caso não sejam capazes de o fazer, voltam-se para si mesmos, isolando-se.

Por outro lado, o ‘modelo de regulação por eventos’ sustentado por Neugarten e Neugarten (1987, cit. por Papalaia e Olds, 2000) e por Moore e Lowe (1965, cit. por Papalaia e Olds, 2000), indica-nos que a maturação cognitiva e fisiológica é menos importante para efeitos de desenvolvimento do que os eventos da vida (casamento, maternidade ou paternidade e divórcio, por exemplo). Segundo este modelo, o desenvolvimento ocorre em resposta a certos acontecimentos, esperados ou não esperados da vida. A amizade, a sexualidade, o amor e o senso de pertença são questões vitais para a saúde física e psicológica e os relacionamentos fortalecem a saúde, pois o suporte emocional minimiza o *stress*.

Gonçalves (2000b: 38), apoiando-se em Pikunas (1979), refere três momentos da vida adulta, sendo que, este primeiro é marcado por uma

“capacidade de resposta diferencial, de actividade participativa, de sensibilidade às necessidades alheias, uma filosofia de vida unificadora e a disposição para assumir as responsabilidades da vida adulta, tais com enveredar por uma actividade profissional e constituir família”.

3.6 -Desenvolvimento psicossocial na meia-idade

Na meia-idade, que Pikunas (1979) concebe como a fase intermédia da adultez e cujo início se situaria por volta dos trinta anos, nas mulheres, e dos trinta e cinco anos nos homens, atinge-se o mais alto nível de realização profissional, de senso de competência e de auto-confiança (Gonçalves, 2000b).

Para Papalaia e Olds (2000), esta fase decorre entre os quarenta e os sessenta e cinco anos e, no seu decurso, ocorrem sentimentos de triunfo ou de *stress* profissional. A busca de um sentido para a vida toma, então, novos contornos.

Para alguns, pode mesmo ocorrer a crise da meia-idade, onde é frequente uma deterioração na saúde e nas capacidades. Na verdade, com a popularização das crises normativas de Erikson, de Jung ou de Levinson, o psicanalista Elliott Jacques (1967) fez emergir o conceito de crise da meia-idade, na qual a consciência da mortalidade confere ao indivíduo a noção de que o tempo é limitado para realizar os seus desejos. Contudo, esta crise é posta em causa por aqueles que, acreditando na estabilidade da personalidade, admitem que esta fase permite ao indivíduo um certo equilíbrio. Ainda assim, a fase da meia-idade é uma época especial em que normalmente se faz uma avaliação da carreira, dos relacionamentos e das demais realizações (Papalaia e Olds, 2000).

As teorias das crises normativas e da regulação por eventos descrevem algumas mudanças comportamentais neste período da vida. Papalaia e Olds (2000) descrevem cinco visões do desenvolvimento da meia-idade, invocando: i) Jung (1953), que diz que as pessoas passam a estar mais interiorizadas em si mesmas; ii) Erikson (1950), que aponta a crise da ‘generatividade *versus* estagnação’, afirmando que existe um impulso inato para ter filhos e se tal não acontecer verifica-se a tendência para cuidar dos filhos dos outros (se esta última condição não se verificar, então o indivíduo tem tendência para estagnar e atingir estados de invalidez física e psicológica); iii) Peck (1955), que define quatro adaptações para a meia-idade: valorizar a ‘sabedoria *versus* os poderes físicos’, ‘socialização *versus* sexualização’, ‘flexibilidade emocional *versus* empobrecimento emocional’ e ‘flexibilidade mental *versus* rigidez mental’; iv) Vaillant (1977, 1989) que defende que esta é uma fase de introspecção e de avaliação sobre a vida; e v) Levinson (1978, 1980, 1986) que sustenta que esta pode ser a época mais ‘realizadora e criativa’ da vida dos homens, distinguindo cinco etapas possíveis: ‘Transição da meia idade’; ‘Ingresso na estrutura de vida da idade adulta’; ‘Transição

dos cinquenta’; ‘Culminação da estrutura de vida da idade adulta’; e ‘Transição adulta tardia’. Este último investigador debruçou-se também sobre a vida das mulheres, mas os seus estudos não foram, segundo Papalaia e Olds (2000), além da meia-idade.

3.7 - Desenvolvimento psicossocial na terceira idade

A partir dos sessenta e cinco anos, as pessoas ainda são mental e fisicamente activas, embora essas capacidades tenham tendência a deteriorar-se. Nesta fase, os traços da personalidade tendem a permanecer estáveis. De acordo Papalaia e Olds (2000), acrescentamos que Whitbourne (1987, 1996) desenvolveu um modelo sobre traços de personalidade em que a assimilação, a adaptação e o equilíbrio vão promover uma certa adaptação à velhice. A última crise de Erikson fala-nos de ‘integridade *versus* desespero’, que se caracteriza pela virtude da sabedoria ou pelo desespero da morte iminente. Peck (1955, cit. por Papalaia e Olds, 2000), por seu lado, distinguiu três adaptações bem sucedidas para esta fase da vida humana: ‘definição ampla de si mesmo *versus* preocupação com papéis profissionais’, ‘transcendência do corpo *versus* preocupação com o corpo’ e ‘transcendência do ego *versus* preocupação com o ego’.

Existem, porém, outras teorias mais actualizadas que defendem que, quanto mais activo é o indivíduo, melhor é o seu envelhecimento. A aposentação, por exemplo, significa outros investimentos equilibrados que centram as famílias em padrões de lazer. Os relacionamentos pessoais e a amizade são muito importantes na terceira idade.

3.8 - Síntese global

Em forma de síntese, podemos dizer que as fases etárias que marcam todo o ciclo de vida não são estanques. De uma forma geral, verifica-se que, nos primeiros momentos de desenvolvimento, as acções são regidas por uma espécie de sistema automático que

comanda impulsos e reflexos. Depois, a maturação cerebral permite ao indivíduo passar do automatismo à 'estruturação de representações', o que o conduzirá à tomada de decisões e ao envolvimento na realidade da vida (Tavares e Alarcão, 1992). Estes autores mostram-nos como a Psicologia do Desenvolvimento estuda as várias componentes sensório-motoras, cognitivas, afectivas, sociais e axiológicas do ser humano, tal como estas interagem entre si, fomentando o equilíbrio do chamado desenvolvimento psicológico (Sousa, 1992; Tavares e Alarcão, 1992). A *hereditariedade* e o *meio* envolvente são duas esferas que permitem ao indivíduo uma construção permanente através da interacção social e da predisposição genética adquirida. O termo desenvolvimento psicológico emerge, através do eixo psicopedagógico, num processo holístico de individualização e de socialização simultâneas que repõem de uma forma sólida não só as competências cognitivas, psico-motoras e afectivas do indivíduo, mas também as suas sensibilidades, vulnerabilidades, diferenças e singularidades. Por outro lado, verifica-se que todo o património adquirido e construído por cada indivíduo quer biológica, quer socialmente, assenta numa esteira de afectos, sendo estes determinantes na trajectória evolutiva que configura a diferença e o estilo pessoal (Sousa, 1992; Tavares e Alarcão, 1992).

Um ambiente sistémico favorável (Portugal, 1992), no qual se apresentem em conformidade a estrutura familiar promotora de afecto, as regras sociais e as características pessoais do indivíduo, tais como a auto-estima, a auto-confiança ou o bom domínio intelectual, são factores que podem promover a personalidade resiliente (Grotberg, 1999; Ralha-Simões, 2001), o que concede o auto-domínio sobre as adversidades que se apresentam ao longo da vida e confere ao indivíduo maior possibilidade de sucesso.

CAPÍTULO II

ARTE E DESENVOLVIMENTO

“a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”

(Vigotsky, 2001: 328-329)

1 - CONCEITO DE ARTE

O conceito de ‘arte’ encerra em si mesmo uma mutabilidade que varia ao longo dos tempos, segundo níveis críticos, historiográficos e filosóficos (Eco, 1986). Este autor interpretou as 36 teses de natureza estética que Formaggio escreveu sobre ‘arte’ e revela-nos as mudanças substanciais ocorridas na Idade Média, no Renascimento, no Maneirismo e na era Moderna, tendo esta última trazido concepções de genialidade, de fantasia, de sentimento ou de invenção de regras originais.

Eco (1986) refere-nos que na arte existe uma constante renovação de formas essenciais de ‘artisticidade’, pelo que:

“torna-se impossível fixar a natureza da arte numa definição teórica tal como é proposta por muitas estéticas filosóficas, do tipo «a arte é beleza», «a arte é forma», «a arte é comunicação» e assim por diante (...) A atitude filosófica correcta será, pelo contrário, uma atitude dialéctica, para a qual «a lei ideal do universo artístico não pode deixar de se autoconstruir infinitamente através das estruturas cognoscivas e operativas da experiência artística em acto e através de vários níveis de reflexão» (Formaggio, tese nº 3 cit. por Eco, 1986: 304).

Verificamos que, definir ‘arte’, de uma forma concisa, não é uma tarefa fácil, face à variedade de correntes produzidas a propósito, ao longo da civilização, e à disparidade conceptual de doutrinas filosóficas de carácter histórico, social, estético, psicológico, pedagógico, ou outras, que se interessam por este tema (Melo, 1994). No entanto, “uma definição geral da arte é indispensável” (Eco, 1986: 143), para que haja uma referência sobre o próprio conceito de existência. Desta perspectiva parece partilhar Arnheim (1997), quando nos diz que uma das funções da arte é a de descobrir ordem, num mundo aparentemente irracional. A arte é, portanto, “um instrumento básico na luta do homem pela sobrevivência”, segundo Arnheim (1997: 165), que defende a necessidade de implementar a simplicidade estrutural que a arte moderna propõe, a fim de construirmos uma nova perspectiva filosófica de vida. Este investigador, diz-nos que:

“O homem não pode aspirar a meta mais elevada que não seja tornar-se consciente do que significa estar vivo (...) Tal sensibilidade está intimamente relacionada com a arte: talvez lhe seja idêntica. A arte é algo mais do que fazer estátuas, pinturas, sinfonias e danças, e o ensino da arte deve ser algo mais do que as aulas onde se ensinam esses ofícios. A arte é a qualidade em que se situa a diferença entre ser mero espectador e desempenhar coisas, ser afectado por elas, comovido por elas, modificado pelas forças inerentes a tudo o que damos ou recebemos” (Arnheim, 1997: 338)

De acordo com estes pressupostos, Vigotsky (2001) defende que não é por acaso que a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, desde a Antiguidade, pois a sua essência é a permanente reconstrução que intrinsecamente permite a renovação do homem. Na mesma linha se situam Lowenfeld e Brittain (1970: 31), ao assegurarem que “a arte é frequentemente considerada a mais elevada forma de expressão humana”. Por seu lado, Kandisky (2002: 21), que veio revolucionar o entendimento sobre a Arte, afirmou que:

“Toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos.

Cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer”.

Desde as pinturas rupestres de Altamira e de Lascaux que a Arte se constituiu um objecto social e cultural de comunicação (Janson, 1992). Carregada de significado, permite-nos expressar a nossa percepção de uma forma simbólica sobre algo que não pode ser expresso de outra forma. É uma transferência ou projecção de imagens da mente do artista. Dito de outra forma, “a criação artística é uma experiência muito subtil e íntima, impossível de descrever” (Janson, 1992: 11) e, o tão referido talento, ou *dom*, que está intimamente relacionado com auto-expressão, não é mais do que “uma capacidade acima do comum para fazer qualquer coisa ao alcance de toda a gente” (Janson, 1992: 13). Por outro lado, muitos são aqueles que, acorrentados a estereótipos sociais construídos, ou ainda ao mundo visível das representações concretas, não conseguem consciencializar a verdadeira natureza da arte nem da actividade artística, não ultrapassando, sequer, o primeiro ou segundo patamares no percurso da compreensão estética (Parsons, 1992). Neste contexto, finalizamos este ponto com a perspectiva de Hauser (1988), que nos diz que a História da Arte deriva da própria História do Desenvolvimento Humano, pelo que os vários níveis de produção artística vêm sempre ultrapassar a resistência das convenções sociais e expressam soluções naturalistas e espontâneas, ao longo dos vários períodos da evolução.

2 - ARTE E AFECTIVIDADE

Para Freud (s.d.), a arte consistia num meio de sublimação inconsciente das ‘pulsões sexuais’ reprimidas, ou seja, um modo pelo qual o indivíduo conseguia gratificação e libertação das suas neuroses. Este investigador encontrou na genialidade artística de

certas personagens históricas como, por exemplo, Leonardo da Vinci, fenómenos de ‘sublimação’ associados à canalização de ‘pulsões sexuais’. Não confundindo neuróticos com artistas, Freud defendeu que uns e outros possuíam uma capacidade singular de imaginação, facto este que levava os artistas a libertarem-se expressivamente e os neuróticos a formar pensamentos doentios. A ‘sublimação’, entendida como um mecanismo de defesa face às ‘pulsões sexuais’, vem promover a curiosidade cultural ou artística. A capacidade criativa que se organiza precocemente no ser humano, desde o período de vinculação mãe/bebé, pode inibir-se em qualquer idade ou desenvolver-se e integrar-se numa personalidade criativa adulta. Os momentos de inspiração são, segundo a psicanálise, entendidos como possibilidades de libertação interna, dando origem à obra de arte (Freud, s.d.).

O processo de criação artística é, segundo a perspectiva psicanalítica, essencialmente catártico, pois entende os artistas, que parecem ter um acesso fácil ao seu inconsciente, como pessoas que conseguem realizar muitos *insights* sem esforço (Gardner, 1997). Outros estudos emergem desta teoria, como é o caso do de Rank que, na linha de Freud, admitia a relação entre arte e neurose, defendendo que o artista é um génio com ‘vontade de criar’, ou ainda, os de Werner e Kaplan sobre a formação de símbolos (Gardner, 1997).

As correntes psicanalíticas defendem, portanto, que as emoções são descargas emocionais e estas, por se relacionarem com o interior dos afectos, trazem o inconsciente para o mundo exterior. À luz destes conceitos, a arte, que parece ter a capacidade de tocar directamente nas emoções, é, por excelência, uma forma de aceder à afectividade escondida em cada um de nós. No entanto, para Hauser (1988), a Psicanálise, apesar de marcar um avanço para a compreensão da arte, pois constitui o

primeiro meio sistemático de investigar estados mentais inconscientes, não pode ser valorizada na sua totalidade porque limita a arte a um meio de compensação afectiva. Embora lhe reconheça efeitos suavizantes e compensadores, capaz de criar um mundo mais coerente e menos caótico, a arte não pode, assim, ser entendida apenas como um recurso.

Para Hauser (1988), a ideia de que a arte pode assumir um poder catártico remonta a Aristóteles, contudo a ideia de que essa catarse ocorre através de processos de expressão remonta ao romantismo. Sobre ‘Sentimentos e Convenções’, este autor diz-nos que o século XVIII foi mesmo a época histórica mais exuberante no que se refere aos ‘sentimentos na arte’, constituindo estes verdadeira matéria-prima para a criação.

O aspecto emocional que a arte imprime ao processo dialético da construção de vida é também uma proposta de Vigotsky (2001). Este investigador foi buscar ao conceito freudiano a ideia de descarga energética através da arte, a qual permite estruturar os sentimentos e a psique. Envolve a psicanálise numa perspectiva interaccionista e contextual e vê na arte um mecanismo social que faz o indivíduo tender para o equilíbrio, afirmando a propósito:

A arte é o social em nós (...) o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora o ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (Vigotsky, 2001:315).

Estes estudos, pioneiros na explicação da criação artística, não ficaram alheios a muitos olhares, nomeadamente no campo da Estética, cujo parecer refere que os mesmos não emitem uma postura empiricamente objectiva em relação à criatividade artística, nem à

relação entre ‘arte’ e ‘afectividade’, na perspectiva de Gardner (1997). Este investigador defende, portanto, que esta relação existe, porque se verifica uma vinculação no ser humano em relação às actividades simbólicas e à percepção estética, e diz-nos que ambas “parecem ser parceiras inseparáveis daquela capacidade de perceber os objectos em si e de vincular símbolos a classes de objectos, que é central na compreensão da denotação de todos os símbolos” (Gardner, 1997:129).

Gardner (1997) evidencia três sistemas desenvolvimentistas que interagem entre si e operam nas áreas do fazer, do perceber e do sentir. Chama-lhes, o ‘sistema que faz’, o ‘sistema que percebe’ e o ‘sistema que sente’ e, através da actividade simbólica e sensório-motora, implícita numa abordagem modal/vectorial, estrutura uma teoria segundo a qual o ser humano é susceptível de vinculação com as artes. Este autor defende que é a interacção destes três sistemas, de acção, de percepção e de sentimento, que se evidencia no processo artístico, e refere a imitação, a resolução de problemas e o acto de comunicar como aspectos importantes desta interacção. A existência de modos e vectores que, segundo ele, já tinham surgido de alguma forma em Piaget ou em Freud, induz o organismo na organização de tarefas, a partir das sensações do corpo, permitindo-nos transformar as emoções mais simples ou mais complexas em símbolos. O aspecto simbólico nasce, portanto, dessa interacção entre sistemas e é umas das formas de aprendizagem que a experiência nos oferece através da elaboração progressiva das capacidades sensório-motoras, as quais fazem emergir todo um manancial de capacidades que enriquece o nosso campo de aquisições.

No entanto, lembra que, apesar de não estar explicada a correspondência directa entre a relevância dos modos/vectores e o conhecimento da criatividade, da percepção e/ou do sentimento estético, as propriedades daqueles constituem uma base para o processo de

assimilação e ocorrem em todas as experiências. Tal facto constitui, por isso, um factor essencial também nas experiências artísticas, por estas terem a capacidade de “capturar e comunicar várias qualidades gerais do mundo e da experiência subjectiva” (Gardner, 1997: 127). A relevância da actividade estética é clara para este autor. O indivíduo, como percebedor ou criador de trabalhos de arte, posiciona-se numa postura geral de distância, mas também de intimidade em relação ao objecto artístico, que envolve dimensões como a atracção, o retraimento, a fusão, ou outras facetas que a actividade estética e simbólica fazem emergir, permitindo a vinculação.

Arnheim (1997), noutro quadrante, critica a teoria de Gardner, porque a mesma não foi rigorosamente comprovada, mas defende também que a arte gera um leque variado de emoções, que podem ir do prazer ao desprazer, e que a actividade artística suscita o estímulo, dependendo este da percepção e da qualidade interna de cada um de nós. Para ele, o prazer implícito no observar ou no realizar uma actividade artística, como qualquer outro prazer, conduz-nos a experiências de satisfação, daí que possamos estabelecer a relação entre arte, como gratificação pessoal e como necessidade de experiência. Defende, então, que a arte é uma linguagem conjunta do cérebro e das emoções, pois tanto provoca respostas emocionais, como invoca as emoções, e que este processo é a essência da actividade artística. Assim, sobre emoção e sentimento na psicologia e na arte, Arnheim (1997) defende que o termo ‘emoção’ é abrangente, abarcando desejos, atitudes, intuições, opiniões ou perturbações, mas que apesar de tudo, ‘emoção’ é, antes de mais, um estado mental que, transporta aspectos motivacionais, intelectuais e perceptuais. Diz-nos também que, etimologicamente, este conceito remete para a agitação física e mental e constitui-se como uma categoria intrínseca da personalidade, contudo a arte trabalha com esse tipo de estado mental que, até agora, a psicologia ainda não investigou.

Actualmente, estudos no campo das neurociências têm vindo a constituir marcos importantes no conhecimento sobre as emoções (Damásio, 2000a). Este autor, já anteriormente referido, desenvolve uma teoria neurobiológica acerca do ‘sentir’ e do modo como as emoções influenciam a forma como percebemos a realidade, propondo a divisão entre emoções primárias e emoções secundárias. As emoções primárias são respostas inatas e pré-organizadas, tal como William James as considerou. Disto resulta que as emoções primárias são uma reacção automática, perante um determinado estímulo. A complexificação das emoções implica processos cognitivos que se alargam a partir dos sentimentos e do momento em que se estabelecem relações entre o meio envolvente e as emoções primárias (Damásio, 2000a). Assim, naturalmente, deduzimos também a envolvimento implícita entre as emoções e as experiências artísticas.

Porque a percepção é a ferramenta utilizada para captarmos qualquer situação que se expresse através de sentimento, Read (1958) valoriza a dimensão estética da educação por esta se relacionar intrinsecamente não só com a expressão, mas também com ‘percepção sensorial’. A ‘percepção sensorial’ surge, assim, como um veículo que equilibra o bem-estar interior de cada pessoa e Gardner (1997) defende que as afirmações dos cognitivistas, dos psicanalistas e dos gestaltistas vieram dar grande ênfase a este estudo.

Uma das concepções mais úteis para a aprendizagem no campo das artes foi desenvolvida por psicólogos da *Gestalt*, em especial por Rudolf Arnheim, sob a forma de teoria de desenvolvimento da percepção. A ‘percepção sensorial’, diz Arnheim (1980), surge da interacção entre as propriedades de um objecto ou de uma composição formal, cuja situação permite ao indivíduo apreender qualidades exteriores a esse objecto ou a essa composição. Segundo este autor, a apreensão de padrões estruturais

significativos, que se conseguem a partir da ‘percepção sensorial’, não é um registo mecânico de elementos, mas sim algo capaz de nos transmitir conceitos.

Segundo esta teoria, um adulto é capaz de perceber entre qualidades e estabelecer relações muito mais complexas e subtis do que as percebidas pelas crianças. A este processo de perceber, distinguir e comparar qualidades chamam os psicólogos de ‘diferenciação perceptual’. Assim, a capacidade de percebermos qualidades visuais no nosso mundo envolvente é um processo que se realiza ao longo do ciclo de vida, de uma menor para uma maior diferenciação. A ‘centração’ de que Piaget (1990) fala, é, portanto, esta tendência que a criança tem para focar apenas determinadas partes de um todo. A ‘descentração perceptiva’ refere-se, assim, a esta capacidade experiencial de relacionar as partes entre si e com um todo global e é considerada um dos maiores contributos que a educação das artes ou pelas artes fornece à Psicologia do Desenvolvimento. Os psicólogos gestaltistas afirmam que a percepção é selectiva e que existe em nós uma predisposição para a generalização visual ou para a criação de estereótipos visuais, facto este que interfere com a percepção mais qualitativa e analítica das qualidades particulares de tudo quanto nos rodeia. Estas ‘constâncias visuais’ impedem-nos, portanto, de ver aquilo que já conhecemos, mas a ‘descentração’ das propriedades inerentes ao mundo tangível permite-nos a criação de outras dimensões onde opera a imaginação ou a originalidade.

Ainda para Arnheim (1997), a Psicanálise juntamente com a Psicologia da *Gestalt* constituem uma plataforma essencial para a Psicologia da Arte e esta última constituiria, mesmo, caso fosse ao encontro de determinados fundamentos, um suporte essencial para a resolução do estado de entropia para o qual caminhamos (ou seja, desordem, de acordo com a segunda lei da termodinâmica). Este investigador propõe-nos, através da

Física, da Filosofia e da Estética, uma reflexão sobre as potencialidades da Arte e das suas dimensões (percepção, expressão, criatividade, etc.), pois considera “que a arte é uma das formas de contribuir para a felicidade, maturidade, plenitude das pessoas” (Arnheim, 1997: 333).

3 - ARTE E TERAPIA¹

A relação entre arte e terapia foi durante muito tempo entendida como sendo o resultado de capacidades mágicas, até que Jung, no âmbito da teoria psicanalítica, associou o valor da simbologia ao mundo do inconsciente. Para Jung (2000), pioneiro na aplicação da arte em contexto psicoterapêutico, as imagens estão carregadas de emoções, o que permite ao indivíduo organizar o seu ‘eu’ interior. A criação, por ser simultaneamente construção e desconstrução, traz ao talento humano uma capacidade infinita que se constitui na dinâmica rumo à maturação pessoal.

O termo arte-terapia surge nos anos 40, com Hill e Adams, mas só em 1964 nasce a British Association of Art-Therapy, fundada por D. Waller e T. Delley. Em 1969, surge a American Association of Art-Therapy, com M. Naumburg e E. Kramer. Seguiram-se outras associações, nomeadamente em França, no Japão e no Brasil. Em Portugal, existe a Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, fundada em 1996, que é uma associação vocacionada para o estudo e intervenção de situações clínicas e pedagógicas com base na Arte-Psicoterapia (Isidoro, 2005).

A arte-terapia parece ser, sobretudo, uma orientação dinâmica que recorre a bases psicanalíticas com as quais se conjugam a corrente gestaltista e outras teorias psicológicas, como é o caso da teoria da personalidade, da teoria das relações objectais,

¹ O termo ‘arte e terapia’ surge escrito de diferentes maneiras, consoante os suportes a que nos reportamos.

da teoria sistémica ou da teoria humanista. Tomando o indivíduo numa perspectiva holística, baseia-se na atribuição de significados das expressões emocionais que emergem do mundo inconsciente, através das actividades artísticas. A arte-terapia permite a reorganização de afectos, de representações ou de auto-conceitos e um melhor conhecimento do 'eu' e do mundo envolvente. Devemos ter presente que o "entendimento do fenómeno psicológico em Arte-Terapia deverá ter em conta as perspectivas afectivo-relacional, existencial e cognitiva" (SPAT: 1)². Neste processo, a experiência artística intensifica a expressão daquilo que se vive, ajudando também a consciencializar o indivíduo sobre as suas percepções e sentimentos, o que vai ao encontro do tão necessário processo de consciência, referido por Damásio (2000b). A arte-terapia constitui-se, portanto, como um meio de transformação onde as imagens e as representações são, de alguma forma, reparadoras do equilíbrio e propiciam um recurso eficaz na redução de tensões.

Em Portugal, existe também uma Instituição denominada 'Espaço T', oficialmente reconhecida pelo seu mérito e capacidade de reintegração social. É dirigida a grupos desfavorecidos (deficientes e marginalizados) e também ao público em geral, intervindo na área da arte-terapia (dançaterapia e musicoterapia). Salientamos duma entrevista com o Director desta Instituição, Dr. Jorge Oliveira³ (2004: 2), que os processos internos de desenvolvimento que se desencadeiam a partir das actividades artísticas, por 'tocarem' as emoções das pessoas, lhes atribuem uma postura mais positiva, daí resultando maior acalmia nos seus comportamentos e uma maior capacidade de integração social. Ainda segundo este dinamizador, "a arte é uma linguagem positiva, uma linguagem das emoções, uma forma universal de comunicar. Através dela podemos transmitir a nossa

² S.P.A.T.- Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia. Modelo Organizacional

³ <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2690>, em 07- 12- 2004

emocionalidade e o verdadeiro eu que, na maioria das vezes, está camuflado por trás de uma imagem social”.

De um folheto explicativo, impresso pela American Association of Art Therapy (A.A.T.A., 2003) acerca da natureza deste processo, julgamos oportuno transcrever a seguinte passagem, de acordo com citação de Ciornai (2004: 8):

“A arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na actividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Arteterapia é o uso terapêutico da actividade artística no contexto de uma relação profissional por pessoas que experienciam doenças, traumas ou dificuldades na vida, assim como por pessoas que buscam desenvolvimento pessoal. Por meio do criar em arte e do reflectir sobre os processos e trabalhos artísticos resultantes, as pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a sua auto-estima, lidar melhor com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico”.

De forma semelhante, Ciornai (2004) desenvolve um modelo de gestaltterapia, fundamentado numa perspectiva de natureza existencial, fenomenológica e numa postura dialógica, que se baseia na importância das experiências vividas como base da percepção sensorial. Esta é, portanto, uma abordagem (gestáltica) que pretende compreender o funcionamento e o desenvolvimento humano à luz de uma perspectiva psico-social, “na qual o indivíduo é visto como um ser relacional, em constante processo de devir e intercâmbio criativo com o meio” (Ciornai, 2004: 55).

A comunicação simbólica, que decorre facilmente das actividades artísticas, é considerada por muitos que se dedicam ao estudo da arte-terapia como uma forma de auto-conhecimento (2004:1)⁴. O valor do símbolo, no contexto das expressões artísticas,

⁴ <http://www.terapeuteocupacional.com.br/arteterapia.htm> , em 19-10-2004

foi também enfatizado pela austríaca Kramer (1958, 1971, cit. por Ciornai, 2004). Na linha psicanalítica e com recurso ao desenvolvimento do grafismo infantil de Lowenfeld, Kramer “sublinha a importância da arteterapia nos processos de organização e maturação psíquica, assim como nos processos sublimatórios e de fortalecimento do ego” (Ciornai, 2004: 28).

Gardner (1997) refere a relação entre ‘arte’ e ‘neurose’, afirmando que, ainda hoje, a neurose continua a ser entendida como algo comum à loucura do génio artístico. Deste modo, a neurose do artista é comparável à das outras pessoas no geral, só que o génio artista tem a faculdade de operacionalizar as suas percepções, representações e sentimentos, libertando, de uma forma sadia, as cargas energéticas que acumula. Gardner é nisto influenciado por Freud e defende o valor terapêutico da arte, referindo que, quando “as experiências internas de um paciente são projetadas numa forma plástica, a arte geralmente se torna um modo de expressão mais imediato do que as palavras” (Naumburg, 1973, cit. por Gardner 1997: 342).

Assim, as projecções artísticas são normalmente aceites pelos arte-terapeutas como linguagem simbólica que pode, inclusive, fazer a pessoa tornar à infância. Os *insights* podem ser comunicados aos outros através das expressões artísticas e alguns indivíduos, com desejos particularmente intensos, ou determinadas motivações, passarão a criar objectos estéticos, outros seguirão por caminhos mais lógicos, ou científicos.

Sobre motivação, Rogers (1985) fala-nos também da existência de um desejo intrínseco ao indivíduo, que o faz movimentar tendencialmente para a afirmação da sua essência, apesar de, no entanto, isto não ser uma tarefa fácil, pois requer a auto-aceitação, como ponto de partida, e, conseqüentemente, a aceitação dos outros.

4 - EDUCAÇÃO E AFECTIVIDADE

Sousa (2003a: 43-44) diz-nos que não há uma definição única para o conceito ‘educação’, pois o mesmo pode ser considerado à luz de diferentes perspectivas filosóficas, sociológicas, políticas, desenvolvimentistas, progressivistas, psicológicas e sistémicas. Contudo, no que se refere à linha estrutural que define o campo da pedagogia, a educação é concebida “como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education = Elever), distinguindo-a do ensinar, para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão”.

Por outro lado, Santos (1982: 16) defende que “a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva”. Assim, no contexto psico-educacional, são cada vez mais os estudos que se centram em aspectos afectivos e emocionais de crianças e adolescentes, na tentativa de melhor perceber e otimizar a dimensão cognitiva, bem como os processos de desenvolvimento. A propósito, Palou (2003: 49) afirma que “Las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones; por lo tanto, deberían serlo de la education”.

Há pelo menos quatro décadas que se vem falando da dimensão afectiva associada à aprendizagem. A afectividade vive de alguns fundamentos que lhe garantem o desenrolar equilibrado. São eles a ‘auto-estima’ e o ‘auto-conceito’; os ‘atributos’ e as ‘expectativas de auto-eficácia’; e a ‘auto-consciência’ (Adam, 2003). Estabelecida a relação intrínseca entre ‘afecto’ e ‘emoção’ (Gauquelin *et al.*, 1987), falemos de equilíbrio emocional dos alunos, que, segundo Miras (2004), permite configurar o *sistema do eu*, através de uma construção que ocorre ao longo da vida e tem como componentes essenciais o ‘autoconceito’, o ‘autoconceito académico’ e a ‘auto-estima’. Sendo estes os factores que configuram o *sistema do eu*, os mesmos vão influenciar a

história pessoal dos alunos e das pessoas em geral, nos seus êxitos e fracassos, na relação com as outras pessoas, através do nível de aceitação e suporte emocional que estes lhe proporcionarem. Funcionam, portanto, como repercutores para o comportamento, permitindo ao ser humano obter a *'imagem do eu'*, e, conseqüentemente, a *'representação de si'*, no futuro. Essa *imagem*, quando associada a medos, desejos e temores pessoais, produz, inevitavelmente, determinados estados afectivos, sendo estes que, ao serem mais ou menos valorizados, constituem marcos de referência para a projecção do indivíduo no futuro (Miras, 2004).

Por outro lado, Rogers (1985) explica que o sucesso nas relações de ajuda, sendo a área educacional uma destas, passa pelo auto-conhecimento e que, para tal, é necessário uma auto-reflexão consciente, de modo a que nos saibamos conduzir por atitudes congruentes connosco próprios, as quais devem compreender a aceitação, a empatia e a compreensão para com os outros. Acrescenta que esta necessidade de *'congruência'* é um conceito que significa ter sentimentos conscientes e experimentados pela pessoa, o que lhe confere, acima de tudo, a capacidade de ser autêntica.

5 - ARTE E EDUCAÇÃO

A arte, ao ser utilizada como instrumento pedagógico, abre algumas vias, como a *'educação pela arte'* e a *'educação para a arte'*. Ambas as versões visam o desenvolvimento harmonioso do ser humano, mas distinguem-se uma da outra porque a primeira utiliza os recursos artísticos para introduzir, no processo de educação em geral, a espontaneidade, a imaginação e a libertação do eu interior como um estímulo para o desenvolvimento da personalidade e da interessoalidade. A segunda tem um carácter mais tecnicista visando veicular o ensino artístico.

Dadas as nossas preocupações e tomando por referência os objectivos que nos norteiam, este estudo enquadra-se na primeira daquelas perspectivas. Situando-nos, então, no campo conceptual da ‘educação pela arte’, constatamos que esta remonta a Read, a Schiller, ou até mesmo a Platão (Santos, 2000a; Sousa, 2003a). A proposta de Read (1958) é ainda bastante aceite nos dias de hoje, por defender uma transversalidade das aprendizagens curriculares e extra-curriculares. Diz-nos Read (1958) que a educação se rege ainda, na actualidade, por princípios que, surpreendentemente, foram referidos por Platão em 472-346 a.C. e que constitui a ideia de alicerce direccionado para a espontaneidade e para a não directividade. Esta é, também, a opinião de Sousa (2003a), quando afirma que, na arte, o belo, o bem e a harmonia conduzem o homem aos mesmos objectivos que a educação. Ainda numa perspectiva histórica, este autor diz-nos que, até ao século XVIII, Schiller configura-se como o único seguidor de Platão, tendo-nos deixado alguns documentos sobre a educação estética, embora ainda de natureza espiritual.

Em 1942, Herbert Read defende, na sua tese de doutoramento, que a arte deve ser a base da educação. Foi presidente da UNESCO e tornou-se num dos maiores estudiosos nesta área, constituindo, ainda hoje, um marco referencial na educação. Para ele, a educação é a:

“ formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da unidade individual com a unidade social” (Sousa, 2003a: 24-25).

A educação estética é, assim, por excelência, e segundo Read (1958), a medida para que haja uma personalidade equilibrada. Isto é, se houver harmonia, nas imagens e nos significados que retemos, o nosso sistema de representações permitir-nos-á obter o bem-estar interior. Na mesma linha, Arquimedes Santos (1981, cit. por Sousa 2003a: 31) refere que a “educação pela arte atende sobretudo à formação da personalidade”.

Em Portugal, durante a Revolução Liberal, Garrett, no ‘Tratado da Educação’, foi um dos primeiros a valorizar as artes no campo da pedagogia (Santos, 2000a). Este educador (Santos, 2000a) descreve-nos como em 1957, foi fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte e, seguidamente, como a Fundação Calouste Gulbenkian proporcionou, em 1964, através do Centro de Investigação Pedagógica, um Curso para Formação de Monitores, onde se criou a disciplina de Psicopedagogia da Educação Artística. Por volta de 1970, diz-nos, também, Portugal conheceu uma verdadeira revolução no âmbito da Educação Estética, nomeadamente na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa. Veiga Simão, então Ministro da Educação, representou um papel importante neste processo, ao reestruturar, na altura, o Conservatório Nacional de Lisboa, o que veio implementar uma pedagogia integradora da educação pela arte. Em 1978, surge ainda o Plano Nacional de Educação Artística, que visava o desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de actividades de expressão artística. Santos (2000a), que dedicou grande parte da sua vida à integração da arte na pedagogia tradicional continua a descrever este percurso, que embora marginalizado e pouco entendido, tem sobrevivido até aos dias de hoje, nomeadamente naquilo que na actualidade se dispõe no Currículo Nacional do Ensino Básico - o Decreto- Lei nº 344/90 sobre a ‘Educação Artística’; a Lei nº 46/86 (actual Lei de Bases do Sistema Educativo). A valorização e a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos, através da ‘educação pela arte’, da ‘educação para a arte’ e da ‘arte na

educação’, pretendem promover a formação global e equilibrada da pessoa, independentemente da sua orientação profissional. Desta forma, a concepção *psicológico-estética* e *pedagógico-artística* implícitas na legislação em vigor e a que Santos (2000a) faz referência, inscreve-se, assim, numa Pedagogia de expressividade e de criatividade, que não é utópica, e que pode concretizar-se através de realizações artísticas, conferindo ao indivíduo alegria, abertura, serenidade e auto-confiança.

Actualmente, o Currículo Nacional do Ensino Básico aponta quatro áreas artísticas: ‘Expressão Plástica e Educação Visual’; ‘Expressão e Educação Musical’; ‘Expressão Dramática/Teatro’; e ‘Expressão Físico- Motora/Dança’, explicitando que, no plano das competências essenciais a desenvolver através do domínio da Educação Artística, 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” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:149)⁵.

Ainda relativamente ao ensino básico - e inclusivamente na educação pré-escolar – o Currículo Nacional visa promover a educação artística e sensibilizar para as diferentes formas de expressão, definindo diferentes objectivos a desenvolver ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem. No ensino secundário, os objectivos artísticos, por estarem já enquadrados num contexto vocacional, visam a necessidade de desenvolver nos jovens manifestações estéticas e culturais mais aperfeiçoadas sob o ponto de vista da expressão artística.

Neste plano, Sousa (2003a: 48) diz-nos que a actual Lei de Bases do Sistema Educativo está muito voltada para:

⁵ Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais, Ministério da Educação

“o desenvolvimento da personalidade e para os valores espirituais, estéticos e morais – exactamente o que quase todos os pedagogos portugueses têm vindo a apontar ao longo dos séculos e que são os mesmos objectivos há muito apontados pela educação pela Arte”.

A educação pela arte é, portanto, um meio e não um fim. Fundamenta-se pela capacidade de fazer emergir modos de expressão, tal como nos diz Read (1958). Por consequência, parece ter cada vez mais significado no mundo de desafios que à escola, continuamente, se colocam (Leite, 1992).

Contudo, Fróis (2000b) é da opinião que ainda não se constituiu uma metodologia capaz de responder às necessidades e objectivos invocados na Organização do Planos Educativos em vigor. Durante os últimos dez anos, a Psicologia da Arte e a Educação confluem para o conhecimento de que os sentimentos, as necessidades e as atitudes pessoais estão implicitamente relacionados com a interacção sujeito/exterior e que as artes visuais, na esfera da educação, constituem uma boa aposta nesse desenvolvimento. Sabemos também que o “contacto com a arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade” (Fróis, 2000b: 128). Todavia, apesar do objectivo da educação ser o de potenciar a realização pessoal, são necessárias medidas intencionais que sejam estruturadas em função de objectivos transdisciplinares. Ao invés disto, porém, surgem lacunas nas investigações, que não deixam que se estruture uma verdadeira Psicologia da Arte (Fróis, 2000b).

Para Eisner (1972), a aprendizagem em arte desenvolve: habilidades na criação de formas de arte; a percepção estética; e a compreensão da arte como um fenómeno cultural. Esta aprendizagem, que não surge como um processo natural de maturação, requer a facilitação de metodologias através do ensino. Segundo ele, a apreciação ou a

produção artísticas são actividades perceptuais complexas, que não surgem simplesmente por si próprias, mas que são influenciadas pela experiência.

Santos (1989) diz que tanto ‘educação’ como ‘arte’ são dois conceitos dificilmente definíveis e que a dificuldade acresce se os juntarmos. Chama a atenção para as complexas relações entre a arte e a educação e afirma que a compreensão entre estas áreas, que parecem convergir, só é, de facto, possível se fizermos uma análise triangulada entre a Arte, a Pedagogia e a Psicologia. Esta inter-relação aponta para uma educação “globalizante do desenvolvimento harmonioso da criança, e, conseqüentemente, da formação do Homem, num processo educativo socialmente válido” (Santos, 1989: 44). Referindo Maurice Debesse e Read, Santos (1989, 1992) evoca a expressão livre e espontânea como meio instrumental que se radica na necessidade de comunicação com outrém e, por consequência, aflora a criatividade. Esta teoria da expressão livre e espontânea, que apela à sensibilidade, à expressividade e à criatividade, permite aos sentidos a integração harmoniosa de uma consciência que constrói a sociabilidade e a personalidade integrada.

A expressão e a criatividade são, inegavelmente, dois conceitos associados às capacidades artísticas. Quanto à expressão, Read (1958) defende que este é um conceito frequentemente relacionado com sentimento e sempre associado a ‘exteriorização’ e a ‘intensidade’. Afirma que a “expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Read, 1958: 139) e, mais adiante, que a “expressão espontânea é inerente à vida” (Read, 1958: 372). O ensino artístico é carregado deste valor, desde que seja de exploração livre. Os aspectos volitivos da expressão, segundo o autor que vimos citando, estão subjacentes ao próprio desenvolvimento individual e constituem-se na

tentativa da criança ultrapassar a ansiedade de separação da mãe, através de actividades sociais, pelo que proporcionam a adaptação ou o ajustamento do indivíduo à sociedade. Para este autor, a actividade de expressão pessoal é uma necessidade inata que o indivíduo sente e que lhe permite comunicar às outras pessoas pensamentos e sentimentos. Este é, portanto, um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento que a educação pela arte promove no indivíduo, pois segundo ele:

A educação é o apoio do desenvolvimento, mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão - signos e símbolos audíveis e visíveis. A educação pode por isso ser definida como o cultivo de modos de expressão (Read, 1958: 24).

Stern (1974), que dedicou especial atenção ao fenómeno da ‘expressão’ descreve esta como uma súmula de sensações, expressando-se do seguinte modo: a “expressão é um momento de condensação, um orvalho colorido numa superfície lisa de papel roçada por um corpo em transpiração” (Stern, 1974: 18). Ou, ainda, a “formulação da sensação; eis o que é a expressão” (Stern, 1974: 20).

Duma forma mais elaborada, Eisner (1972), diz-nos que retemos, desde tenra infância, ‘pistas expressivas’, a partir de sensações provenientes das qualidades formais dos objectos, as quais são denominadas por ‘qualidades fisionómicas’. Tudo o que nos é transmitido pela visão ganha um valor expressivo que percebemos emotivamente. A qualidade fisionómica é, muitas vezes, mais importante numa obra de arte do que propriamente o tema ou os aspectos formais.

Existe uma singularidade expressiva em cada pessoa. Hoje, acredita-se que a capacidade de expressão do indivíduo é uma forma de nos equilibrarmos com o mundo exterior. Recuando à teoria piagetiana, sabemos que as estruturas mentais adquiridas são

mecanismos de equilíbrio e vários psicólogos e psiquiatras defendem que a expressão é um dos mecanismos mais importantes dessa equilibração.

Em conformidade com este postulado, está a opinião de Arnheim (1997), que vê na expressão artística uma necessidade intrínseca do ser humano criar a ordem dentro da complexidade em que está envolvido. Este psicólogo, que foi um dos grandes estudiosos da *Gestalt*, na área da expressão, enquanto dimensão natural do processo artístico, defende que o carácter expressivo dos objectos surge como uma necessidade do organismo reconhecer as intenções do outro organismo, aptidão esta que se torna essencial para a própria sobrevivência. Diz não haver um conceito legítimo sobre ‘expressão’, embora o mesmo se associe a um estímulo perceptual, ou a um tipo de operação mental. Contudo, Arnheim (1997) recorda-nos que, etimologicamente, ‘expressão’ implica a acção de ‘pressionar para fora’ e que, embora nenhuma área da psicologia lhe tenha dedicado especial atenção, separando-a mesmo das demais funções da mente, ela está, contudo, associada a um ‘esforço’ da pessoa ou do animal para conseguir algo. Por outro lado, este investigador afirma ainda que, embora se diga o contrário, “o fenómeno da expressão não está primariamente sob o comando das emoções ou da personalidade, onde é costume tratá-lo” (Arnheim; 1997: 71) e que sobre este fenómeno ainda há muito por revelar.

Santos (1999) encara a expressão artística como Arno Stern, dizendo que a mesma é uma forma de linguagem da criança e, como tal, numa perspectiva de desenvolvimento, apresenta evolução, manifestando-se espontaneamente através das necessidades biológicas, psíquicas e sociais da criança.

É aqui também de referir Margareth Naumburg, (1947; 1966; 1973, cit. por Ciornai, 2004), educadora e psicóloga, que defende a importância das ‘expressões livres’ em contexto educativo com crianças e jovens com problemas comportamentais e de desenvolvimento de personalidade. Convicta de um percurso que marcou a arte-educação, apostou na “importância da actividade criativa e expressiva para o desenvolvimento pleno de cada ser humano e de cada comunidade social” (Ciornai, 2004: 26).

Em educação pela arte e relativamente à capacidade de ‘criação’, a palavra em si significa “acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva”, de forma a desencadear, por si só, desenvolvimento, assegura Sousa (2003b:169). Este autor define a ‘criatividade’ do indivíduo como “uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos voluntário” (Sousa, 2003b: 169).

No entanto, assume-se frequentemente que a capacidade criadora, é uma dimensão da arte e durante muitos anos se tem confundido ‘arte’ com ‘criatividade’, pelo que a ideia de que as actividades artísticas são um prolongamento do pensamento criativo constitui um dos fundamentos da educação estética. Não nos sendo possível abranger a diversidade conceptual da literatura relativa ao conceito de ‘criatividade’, limitar-nos-emos a apresentar uma sucinta visão, enfatizando algumas perspectivas de autores que passamos a referir.

Rouquette (1973), por exemplo, chama a atenção para a disparidade entre diferentes definições sobre criatividade, encontradas ao longo do percurso histórico da nossa civilização. Afirmar que, recentemente, a génese criativa se passou a associar a

processos de produção científica e industrial, pelo que se erguem modelos que se mostram incompatíveis com outros mais antigos e que referem, por associação, a genialidade, nomeadamente os referentes ao século XIX, com os românticos. Assim, a noção de criatividade é progressivamente levada a transformar-se e a automatizar-se. Numa esfera educativa e psicológica, surgiram, a partir da década de cinquenta do século passado, muito autores a sugerirem fundamentações sobre o conceito, visando estabelecer diferentes tipologias e níveis estruturais, ou distinguindo a criatividade de outras capacidades, tais como intuição, originalidade ou inteligência. Maslow, Lowenfeld ou Taylor são alguns dos citados por Rouquette (1973), juntamente com Wilson, Guilford e Christensen, Getzels e Jackson, Torrance ou Kohler. Noutra perspectiva, Rouquette (1973) refere também Freud, que concebe o pensamento criativo como um mecanismo de sublimação, no qual se manifesta um poder mais afectivo do que propriamente cognitivo.

Enfatizamos também, muito resumidamente, o pensamento de Eisner (1972), que nos propõe quatro formas pelas quais a criatividade se manifesta: ‘distensão de limites’; ‘capacidade de inventar’; ‘romper os limites’ e ‘organização estética’. Neste quadro conceptual, o autor reúne capacidades que o ser humano revela quando ‘operacionaliza’ de forma diferente, a informação que retém, o que lhe permite ultrapassar estereótipos, estender a possibilidade de encontrar novas funções nos objectos, recombina soluções coerentemente, questionar, imaginar, ou (re)organizar elementos estéticos.

Outros tantos investigadores, como, por exemplo, Gardner (1999), fazem abordagens relativas a esta capacidade humana. Este autor, centrado numa perspectiva mais cognitiva, investiga as experiências criativas, explorando a relação entre o ‘cerebro’ e a

‘criatividade’ reunindo, portanto, um conjunto de saberes que acrescem à esfera da psicologia do desenvolvimento.

Leite e Malpique (1986:11) evocam dois princípios fundamentais que regem o processo educativo através da arte: a forma e a criatividade. A forma, enquanto função da percepção,

“resulta da nossa atitude em relação ao que nos envolve (...) A criatividade é uma função da imaginação. O princípio da criatividade, próprio da mente humana, leva à criação de símbolos, de fantasias e de mitos, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma.

Forma e criatividade, no seu jogo dialético, englobam todos os aspectos psíquicos da experiência estética, mas esta passa também pelo biológico (o corpo) e pelo social (o grupo, a comunidade)”.

Desta forma, as autoras acrescentam que a ‘educação pela arte’ se constitui como uma alternativa à acção educativa que utiliza a capacidade de expressão, dando ao indivíduo oportunidade de expressar o seu interior e contactar interactivamente com o exterior.

Por outro lado, o primeiro a considerar a actividade artística como uma forma de inteligência foi Jonh Dewey (1931, cit. por Eisner, 1972), quando propôs que a inteligência é o modo como se resolve uma situação problemática. Então, por esta lógica, o desenhar, o pintar ou o esculpir são formas de resolver uma ideia. Portanto, o que Dewey sugere é que a problemática de seleccionar as qualidades e de as organizar de modo a funcionarem expressivamente são consequência de decisões inteligentes onde opera o domínio qualitativo e onde a experiência toma um papel relevante. Contudo, a separação entre arte e inteligência é frequente, tal como entre pensamento e sentimento, embora no entender de Eisner (1972) ambas se complementem e não se

possam individualizar. Esta complementaridade é expressa por Fróis (2000b: 201) do seguinte modo:

“Uma das funções da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade nos indivíduos (...) é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas”.

Neste quadro, a aprendizagem de linguagens artísticas envolve a aquisição de competências que se sustentam no sentir das qualidades expressivas e na interacção criativa das formas qualitativas, que surgem através da experiência estética.

Referindo-nos agora às áreas expressivas, salientamos que Santos (1989) dá, por exemplo, ênfase à música, no que diz respeito a Necessidades Educativas Especiais. Os diversos elementos musicais permitem a envolvimento do ser humano. A música confere a todos os níveis da personalidade (fisiológicos, psíquicos e sociais) aspectos de integração. Este autor utiliza a palavra reeducar numa lógica de voltar a educar, cingindo-se a uma metodologia específica e diferenciada para crianças socialmente inadaptadas ou sempre que as metodologias, ditas ‘normais’, não revelem resultados. Isto visa, portanto, uma readaptação aos outros e toca na área afectiva e integrativa da reeducação especial.

Porém, outras expressões artísticas são dignas de serem enfatizadas, se nos quisermos reportar à esfera do desenvolvimento pedagógico. Por exemplo, as expressões plásticas, por utilizarem materiais com “características físicas, elásticas ou plásticas”, permitem-nos criar e transformar formas muito úteis ao nosso processo de construção de imagens, e, por consequência, invocar naturalmente emoções e sentimentos (Sousa, 2003b). A expressão plástica e a dança são, assim, estratégias utilizadas no domínio da educação

pela arte, pois integram-se, desde há muito, em projectos de escolas ou de outras instituições (Cabral *et al.*, 2000, Sousa, 2003a, 2003b).

Em Portugal, numa tentativa de desenvolver e integrar as pessoas na sociedade, existem alguns projectos que dignificam aquilo que denominamos por ‘educação pela arte’. A Associação Menuhin Portugal ou a Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente são bons exemplos disto. A primeira introduz a arte (a música, a dança e a dramatização) através da pedagogia, em escolas do ensino básico, criando projectos educativos como meio de prevenção da violência e da exclusão social. Realça o valor das emoções como elemento indispensável nas experiências das crianças visadas, educando com base no carácter lúdico e na riqueza de diversidades e identidades culturais. A segunda considera também a arte como uma linguagem universal e utiliza o recurso afectivo como capacidade humana essencial que se alia naturalmente à actividade plástica, à música ou à dança. Intervém junto de portadores de deficiência, valorizando a autonomia e a singularidade de cada indivíduo como pessoa capaz de contribuir para os valores sociais e culturais da nossa sociedade.

6 – SÍNTESE GLOBAL SOBRE ‘ARTE’ E ‘DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-RELACIONAL’

Pelo exposto, e sem focar a dimensão estética que se debruça sobre o estudo do artista e sobre a dimensão criativa de obras de arte, reconhecemos nas actividades artísticas potenciais ‘ferramentas’ promotoras de algumas capacidades imprescindíveis na construção do Ser. A implicação activa em processos expressivos e criativos, individualmente ou no seio de um grupo, apela à espontaneidade, à auto-estima, ao auto-conhecimento, à socialização, ao auto-conceito, à motivação intrínseca, à auto-consciência ou à auto-eficácia, entre outros valores que direccionam o indivíduo para o

equilíbrio no domínio afectivo e para o desenvolvimento psicológico, em geral. Isto facilmente se compreende se nos reportarmos àquilo em que se fundamenta a afectividade dos seres humanos e que é, precisamente, esse conjunto de capacidades a que os processos expressivos e criativos promovem e apelam.

Por outro lado, sabemos que as experiências enriquecem os sistemas simbólicos e nos fazem adquirir o senso de nós mesmos. Tal como João dos Santos (1982: 16) afirmou: “a base de toda a educação é a livre experiência”, pelo que o acto de experimentar, directamente relacionado com a capacidade de expressão, deve ser tomado como um mecanismo mediador no processo de construção de conhecimentos. Podemos então dizer que a experiência artística, por implementar percepções diferenciadas, exteriorizações expressivas e criações imaginárias se revela tão útil à Psicologia do Desenvolvimento.

Tal como outros autores que já referimos, Lowenfeld e Brittain (1970: 15) defendem a importância da espontaneidade que as expressões artísticas proporcionam no processo de enriquecimento da vida interior, da realização afectiva e do ajustamento social, imprescindíveis ao equilíbrio e ao amadurecimento psicológico e dizem-nos que: “essa aptidão para aprender envolve não só a capacidade intelectual, mas também factores sociais, emocionais, perceptuais, físicos e psicológicos”. Para estes autores, a auto-expressão não tem a ver com um processo incontrolado de catarse ou escape de sentimentos e emoções, mas permite satisfação e fornece confiança. A importância da auto-expressão e também da auto-identificação é, para os mesmos autores, elemento-chave para o desenvolvimento do auto-conceito. A propósito dizem:

“A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais

estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios” (Lowenfeld e Britain, 1970: 30).

Acrescentam, ainda, que:

“Não há expressão artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada (...) Este é um dos factores básicos de qualquer expressão criadora; é a autêntica expressão do eu” (Lowenfeld e Brittain, 1970: 28).

Assim, as experiências vivenciadas com os materiais artísticos mudam o crescimento, alteram os processos de auto-identificação, de identificação social, de identificação intelectual e de identificação emocional. Esta capacidade de identificação com os outros é uma necessidade que requer um certo ajustamento e envolvimento e o processo criador permite precisamente ao sujeito essa incorporação do ‘eu’ na actividade, proporcionando a oportunidade do desenvolvimento emocional e social (Lowenfeld e Brittain, 1970).

Numa outra perspectiva, a defesa de que as expressões artísticas e os sentimentos relacionados com a arte constituem processos racionais, abre a possibilidade de interiorização e interpretação do sentimento estético. O ‘envolvimento empático’ é, pois, um processo que decorre da relação entre a racionalidade e a emoção, no qual a motivação expressa a sua intensidade e, conseqüentemente, se produz no empenho pela actividade artística (Barbosa, 1995). Esta fundamentação assume um enfoque especial na obra de Best (1990, 1996, cit. por Portugal, 1998) que, apesar de bastante ter contribuído para evidenciar o valor da arte para a educação, foi alvo de críticas por parte de Hirst (1995), devido à sua postura exagerada sobre o papel das artes na educação das emoções.

Para João dos Santos (1982:18), a educação não pode ser estanque. Segundo as suas palavras a “emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas”. A educação artística, por se relacionar com o ‘sentir’ e, conseqüentemente, com a actividade emocional, permite à criança o despertar de aptidões específicas, não só estéticas, mas também de outros domínios, entre eles o afectivo e o relacional (Santos, 1982; Branco 2000).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Sendo nosso objectivo investigar a importância da arte no desenvolvimento afectivo-relacional e conhecer em que medida os recursos pedagógico-terapêuticos das expressões artísticas se constituem como veículos promotores de desenvolvimento, fomos conduzidos ao estudo das representações de um conjunto de seis profissionais que fazem das expressões artísticas campo e instrumento de intervenção, junto de pessoas com características diversificadas, designadamente das portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Assim sendo, optámos por um estudo de natureza exploratória, situada no âmbito de um quadro teórico-metodológico de natureza qualitativa e interpretativa, embora com recurso alguns procedimentos de índole quantitativa (Estrela, 1994).

Na verdade, recorreremos, para tal, a uma análise interpretativa centrada na triangulação dos dados (Denzin, 1970, cit. por Gonçalves, 2000b), constituídos pelas representações de diferentes profissionais dos campos da Psicologia, da Psiquiatria, da Educação e das Artes.

Em termos de contextualização, dada a natureza substantiva e metodológica do estudo, justifica-se que nos refiramos, ainda que muito sinteticamente, ao conceito de representação e ao modelo de análise de dados a que recorreremos e que se constituem como pilares teórico-metodológicos deste estudo, a anteceder a enunciação dos objectivos, das questões de pesquisa, dos protagonistas do estudo e dos procedimentos metodológicos que nos possibilitaram dar-lhe corpo e substância.

1.1 - Problemática das representações

Incidindo esta investigação sobre representações, interessa, assim, ainda que resumidamente, abordar este conceito, que se apresenta como um processo social em permanente reconstrução e que assume algumas funções de orientação do comportamento, possibilitando firmar a posição “ideológica” de cada pessoa.

As representações, emergentes da realidade simbólica, são construídas a partir da percepção, da experiência e da interacção social, intrínseca à condição humana. Repercutem-se através de processos psicológicos, na significação pessoal, que, depois, é atribuída aos objectos sociais e se projecta na expressão de vozes, de gestos e na comunicação em geral (Santiago, 1990: 138 cit. por Horta, 2002).

As representações formam-se, portanto, e sobretudo, a partir da interacção entre as pessoas e muitos estudos nesta matéria dizem que as mesmas se constituem muito rapidamente, intensificando-se e tornando-se mais conscientes, pouco a pouco, num sentido favorável ou desfavorável, positivo ou negativo. Muitos especialistas norte-americanos estudaram a questão das representações no processo educativo, sabendo-se hoje, que estas englobam, normalmente, os aspectos físico, cognitivo, afectivo, social, e, ainda, as concepções, os esquemas mentais e afectivos e as escalas de valores e de interesses (Tavares e Alarcão, 1992). Estes factores de análise geram a capacidade de reconhecimento dos próprios limites, lacunas, ou defeitos, bem como das expectativas e dos juízos de valor que influenciam as imagens ou as representações dos indivíduos. Além disto, estas imagens ou representações ainda são altamente condicionadas pelas opiniões e juízos dos outros (Tavares e Alarcão, 1992). Estes autores dizem-nos que é de tal importância o sentido positivo ou negativo que estas representações implicam no

processo de ensino que isso é suficiente para condicionar ou otimizar todo o desenvolvimento. Segundo Pinho (1990, cit. por Horta, 2002: 29):

“A representação, reflexo das relações complexas que o sujeito mantém com o objecto, é um sistema simbólico, organizado e estruturado, cuja função principal é a apreensão e o controlo do mundo pelo sujeito, possibilitando-lhe a sua compreensão e interpretação. Deste modo, a representação torna-se um elemento essencial para guiar os comportamentos do sujeito, promovendo a sua adaptação”.

Para Lopes (1991, cit. por Gonçalves, 2000b), as representações são sensíveis a alterações que acontecem quando determinados conteúdos parecem estranhos e, por isso, desencadeiam processos que geram novos conteúdos e novas representações. Ainda segundo Flament (1989, cit. por Gonçalves, 2000b), as representações são formadas através da própria identidade, constituindo esta um núcleo central, a partir do qual operam ‘quadros interpretativos’ e ‘esquemas periféricos’ sobre a realidade exterior. As representações sofrem mudanças de acordo com as práticas sociais. No entanto, embora ocorram como um processo individual, apenas se constituem a partir de interações sociais, como já referimos (Matos, 1991, cit. por Gonçalves, 2000b).

Ainda segundo Gonçalves (2000b), Moscovici (1961) entende o conceito como multifuncional e Vala (1986; 1997) atribui-lhe quatro funções, que se podem sintetizar do seguinte modo:

- ‘função de organização significante do real’, enquanto promotora de expressões pessoais ou colectivas conducentes a símbolos sociais;
- ‘função de explicação e de argumentação’, enquanto transformadora de descrições em explicações de um determinado objecto social;
- ‘função de diferenciação social’, que pretende diferenciar a especificidade da identidade positiva a partir das representações dos grupos;

- ‘função de organização dos comportamentos e das comunicações’, através da qual se direccionam os comportamentos e as comunicações dos indivíduos ou dos grupos sociais.

1.2 - Modelo de análise de dados

Sendo este estudo de natureza qualitativa, optámos pelo Modelo Interactivo de Huberman e Miles (1991) para dar corpo à análise interpretativa dos dados. Este modelo (Figura 1) é constituído por um ‘círculo hermenêutico’ que compreende um conjunto de processos, os quais interagem entre si e se consubstanciam numa sequência cíclica de aperfeiçoamento e aprofundamento, rumo ao cerne da questão a analisar. Esses processos são, segundo os seus autores:

- a ‘apresentação/organização de dados’, sendo esta uma fase determinante da análise, que permite ao investigador ‘estender’ ou estruturar as partes constituintes do tema, para compreender a globalidade dos dados e elaborar a sua posterior interpretação;
- a ‘interpretação/verificação de dados’, que consiste na atribuição de significado aos dados, já reduzidos e organizados, e também na verificação e validação dos mesmos “através de processos de comparação, associação e triangulação e, ainda, de *feedback* dos participantes na investigação” (Gonçalves, 2000b: 156);
- a ‘redução dos dados’, que é um processo de permanente interacção com os dois processos anteriores e que consiste numa forma de simplificar, sintetizar, seleccionar e organizar a informação.

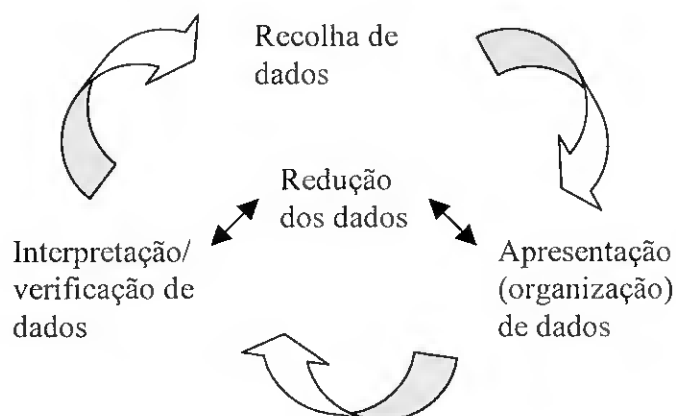


Figura 1- Círculo Hermenêutico (Huberman e Miles, 1991: 37; 1994: 429 cit. por Gonçalves, 2000).

2 - OBJECTIVOS DO ESTUDO

Os objectivos de um estudo constituem-se como referências importantes, não só para a compreensão dos procedimentos que foram tomados, mas também como linhas orientadoras do processo de investigação.

São objectivos gerais do presente estudo:

- conhecer as potencialidades educativas/formativas da arte junto de um leque diversificado de pessoas portadoras de dificuldades educativas específicas;
- conhecer se a arte se poderá constituir através de suportes pedagógicos/terapêuticos, num meio de intervenção e promoção de/no desenvolvimento afectivo-relacional;
- conhecer os meios instrumentais e metodológicos utilizados pelas actividades artísticas, na intervenção junto de pessoas com necessidades específicas especiais;

- identificar as relações existentes e/ou comuns entre ‘arte’, ‘desenvolvimento’, ‘afectividade’ e ‘competências relacionais’.

3 - QUESTÕES DE PESQUISA

A definição dos objectivos, no ponto anterior apresentados, levou-nos à colocação das seguintes questões de pesquisa:

- 1- Qual a relação entre os conceitos ‘arte’ e ‘desenvolvimento’?
- 2- Quais as capacidades humanas que a arte desenvolve?
- 3- Em que domínios do desenvolvimento a arte pode intervir?
- 4- Que áreas expressivas podem ser utilizadas?
- 5- Quem pode usufruir deste tipo de intervenções?
- 6- Em que contextos (sistémicos e/ou psicológicos) podem ocorrer acções de desenvolvimento através da arte?
- 7- Qual é, afinal, a relação entre as actividades artísticas e a ‘afectividade’?
- 8- Qual é o papel da arte na aquisição de competências relacionais?
- 9- Qual é o alcance interventivo da arte no domínio do desenvolvimento afectivo e relacional?
- 10- Que instrumentos e metodologias utilizam as actividades artísticas que visam o desenvolvimento afectivo-relacional?

4 - PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Para protagonistas deste estudo, seleccionaram-se pessoas que, na sua actividade profissional partilham metodologias e recursos artísticos na problemática do desenvolvimento humano.

De acordo com Bardin (1979), tentámos, nesta investigação, aceder a um campo de amostra diversificado, pois, segundo esta autora, o “universo heterogéneo requer uma amostragem maior do que um universo homogéneo” (Bardin, 1979: 97). Assim, e não esquecendo que se trata de um estudo de natureza qualitativa, a selecção dos protagonistas teve como princípio recolher um conjunto de representações ‘idênticas’, porém, perspectivadas por protagonistas com diferentes actividades, dirigidas a grupos de pessoas com características específicas e variadas de desenvolvimento.

Deste modo, e assegurando uma visão pluriforme da problemática a estudar, contámos com duas psicólogas, um médico, um *designer*, um professor de dança e uma professora do primeiro ciclo do ensino básico de escolaridade, cujas representações recolhemos através de entrevistas semi-directivas, na certeza de que estes entrevistados recorrem a intervenções artísticas diferentes, junto de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, também diferentes. Assim, temos:

- uma psicóloga e arte-terapeuta (utiliza todas as formas de expressão artística e é supervisora de estágios integrados por crianças/jovens em risco de exclusão social);
- um médico psiquiatra e arte-terapeuta (utiliza todas as formas de expressão artística e centra-se na área de desvios psico-patológicos dos adultos);
- um *designer* e professor de pintura (utiliza a pintura a óleo com jovens e adultos portadores de deficiência mental);
- uma psicóloga e musicoterapeuta (utiliza a música com crianças portadoras do espectro do autismo);
- um professor de dança (utiliza a dança e a expressão corporal, centrando-se na área de exclusão social de crianças e jovens);

- uma professora do primeiro ciclo (utiliza todas as técnicas de expressão e centra-se na área do 1º ciclo do ensino regular).

5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 - Recolha de dados

Considerando a natureza do estudo e os seus objectivos, optámos pela entrevista semi-directiva como uma técnica de recolha de dados.

Na verdade, perspectivando-se a presente investigação como uma abordagem que se centra no ser humano, em que se pretende recolher informação relativa a representações acerca de conceitos e de comportamentos, seleccionámos esta técnica, dado a mesma permitir formas de expressão, simultaneamente livres e estruturadas, em torno do nosso objecto de estudo (Estrela, 1994).

Podemos dizer, de acordo com Albarello *et al.*, (1997: 89), que “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”.

A propósito, Rodrigues (2002) afirma que a entrevista possibilita conhecer realidades a partir de valores, papéis e significações culturais, sociais e ideológicos dos sujeitos. Estrela (1994) afirma também que a técnica da entrevista permite aceder aos quadros conceptuais dos entrevistados e, por seu lado, Quivy e Campenhoudt (1998: 192) asseguram que a mesma “constitui uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação”.

A técnica da entrevista, na sua versão de semi-estruturada ou de semi-directiva, parece ter origem em Carl Rogers, numa perspectiva psicoterapêutica, segundo afirmam Quivy e Campenhoudt (1998) e Bardin (1979). Dizem estes autores, que é precisamente o princípio da não directividade que, embora acarrete intrinsecamente uma certa ambiguidade, constitui, paradoxalmente, como o principal foco de interesse desta técnica. Bardin (1979) diz, ainda, baseada em Rogers, que a mesma supõe uma atitude de empatia entre entrevistador e entrevistado e que deverá desenvolver-se numa lógica de 'instruções temáticas', a fim de centrar o entrevistado no assunto que interessa ao entrevistador desenvolver. A relação subjectiva que se estabelece entre o locutor e o objecto do discurso reflecte uma atitude de elaboração do pensamento, que emerge do inconsciente para a construção do discurso. Nesta medida, é através do "domínio da palavra, pelas suas lacunas e doutrinas que o analista pode reconstituir os investimentos, as atitudes, as representações reais" (Bardin, 1979: 170).

Esta técnica, por nos conduzir de forma naturalista e directa, ao aprofundamento de sentidos e significados supõe uma flexibilidade estrutural e uma certa fluidez do discurso que, juntamente com a impossibilidade da comparação objectiva de dados, nos situam no plano da subjectividade. Contudo, isso não significará menor rigor científico, desde que se tenham em conta, na legitimação dos dados, de acordo com Rodrigues (2002), os seguintes critérios: a validade, a veracidade, a sinceridade, a precisão, a validade e a fiabilidade e, ainda, a relação entre todos estes critérios, ou seja, uma triangulação interna e externa de dados (Denzin, 1970, cit. por Gonçalves, 2000b).

Na aplicação desta técnica, existem algumas orientações que se devem respeitar e que, naturalmente, não foram alheias a este estudo. Deste modo, tivemos em atenção o esclarecimento do entrevistado, acerca dos objectivos, conteúdos e organização da

própria entrevista; o modo de colocação das questões; a ausência de situações que pudessem influenciar o entrevistado; a não restrição nem o alargamento desnecessário das temáticas abordadas, e, ainda, as questões do contexto e do tempo na realização das entrevistas (Bardin, 1979; Rodrigues, 2002).

5.1.1 - Guião das entrevistas

Tal como Bardin (1979) e Estrela (1994) sugerem, dado tratar-se de entrevistas semi-estruturadas, construímos um guião criteriosamente pensado em função do objecto de estudo (vide anexo). O guião foi dividido em cinco blocos temáticos, cada um deles com objectivos específicos e com um conjunto próprio de questões que possibilitassem recolher a informação pretendida, tal como se mostra seguidamente, de uma forma sintética. Assim, em cada um deles visámos:

- Bloco A - legitimar as entrevistas e motivar os entrevistados, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas;
- Bloco B - caracterizar os protagonistas envolvidos, permitindo-nos contextualizar e melhor entender o significado das suas representações;
- Bloco C - conhecer as representações dos entrevistados acerca da actividade profissional que desenvolvem, designadamente, em termos de contexto de exercício e de acção prática;
- Bloco D - conhecer as representações dos entrevistados acerca das pessoas em fase de acompanhamento, tanto em termos gerais como específicos;
- Bloco E - recolher informações sobre a importância e o alcance interventivo da arte, nomeadamente no domínio do desenvolvimento afectivo e relacional, nas pessoas, em geral, e em pessoas com necessidades especiais, em particular.

5.1.2 - Realização das entrevistas

Para a realização das entrevistas, começámos por contactar os entrevistados, que, na generalidade, evidenciaram uma disponibilidade imediata. Procedemos, seguidamente, à marcação das entrevistas, as quais decorreram entre os meses de Dezembro de 2004 e Abril de 2005, nos locais e dias previamente acordados. Todos os entrevistados autorizaram a gravação áudio e, no caso da segunda entrevista (E2), o entrevistado, Dr. Ruy de Carvalho, condicionou-a à explicitação da sua identidade, como forma de afirmação de “direitos de autor” sobre as declarações expendidas acerca dos factores terapêuticos da arte.

Ao longo das entrevistas, tendo nós presente o preconizado por Rogers (1945, cit. por Albarello *et al.*, 1997) e por Estrela (1994), tentámos seguir alguns procedimentos úteis e indispensáveis ao estabelecimento de um clima de diálogo compreensivo com os entrevistados. Assim, adoptámos uma postura de escuta interessada e compreensiva, respeitando a fluência do discurso, sem perdermos a noção dos objectivos da investigação e dos conteúdos temáticos. Observámos também as atitudes, as entoações de voz e outras circunstâncias pertinentes para a desocultação posterior do sentido dos discursos. Todas as entrevistas decorreram num ambiente favorável, em que o empenhamento pessoal se traduziu num contexto de partilha, por vezes quase informal e bastante agradável. Para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade da informação, as entrevistas foram codificadas de E1 a E6.

5.2 - Tratamento dos dados

Como afirma Gonçalves (2000: 166):

“a generalidade dos autores é unânime em considerar a análise de conteúdo como a “técnica”, o “conjunto de técnicas” ou, mesmo o “processo” mais adequado para

transformar os “dados brutos”, obtidos através de entrevistas não-directivas ou semi-directivas, num *corpus* de informação significativo e passível de interpretação fundamentada”.

Deste modo, optámos pela análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, que Bardin (1979: 42) define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos”.

Ainda de acordo com Bardin (1979), são três as etapas da análise de conteúdo: ‘a pré-análise’, ‘a exploração do material’ e o ‘tratamento dos resultados’. A ‘pré-análise’ consiste no conjunto de procedimentos necessários à obtenção de dados e que, no presente caso, já descrevemos quando nos referimos à construção do guião e à realização das entrevistas. A fase relativa à ‘exploração do material’ pressupõe momentos diferenciados, que tivemos em consideração e que passamos a enunciar:

1º passo - Após a recolha da informação, procedemos à elaboração dos protocolos das entrevistas, em que registámos, não só a transcrição do que foi dito pelos entrevistados, mas também os seus silêncios, hesitações, comportamentos, aspectos emocionais e ocorrências, muito importantes, segundo Bardin (1979), para a desocultação do sentido e significado dos dados.

2º passo - Realizámos uma leitura ‘flutuante’ dos protocolos, que nos permitisse aceder a uma primeira aproximação aos conteúdos e à forma de tratamento da informação.

3º passo - Iniciando a redução de dados, procedemos à elisão das questões e dos segmentos dos textos que não correspondiam aos objectivos em vista.

4º passo - Pré-categorizámos, o ‘*corpus*’ de informação de cada discurso, dividindo-o em unidades de sentido.

Segundo Bardin (1979: 105), o discurso já transformado em texto, “pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis”. Para esta autora, a análise temática consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

5º passo - Procedemos à construção de uma primeira versão da grelha de categorização dos dados, elaborada segundo a concepção de Estrela (1994), a qual foi sendo alterada ao longo do processo de análise, como explicamos nos passos seguintes.

Diz-nos Estrela (1994) que as realidades dos entrevistados são, na generalidade, diversificadas, pelo que se deve encontrar uma espécie de traços comuns entre as informações recolhidas. Estes traços comuns, enquadrados em conjuntos de categorias de dados, devem integrar os domínios temáticos que se pretendem analisar. Por consequência, encontrámos três temas que correspondem aos três últimos blocos do guião elaborado: um tema relacionado com a identificação das acções desenvolvidas pelos entrevistados; um tema sobre os visados nessas acções (pessoas, em geral, e com Necessidades Educativas Especiais, em particular) e aos quais chamamos destinatários-alvo; e, finalmente, um tema sobre a possível relação da arte, entendida numa vertente mais pedagógica e terapêutica, com o desenvolvimento humano. Estes temas são ainda constituídos por diferentes categorias, dividindo-se estas, por sua vez, num número variável de subcategorias.

6º passo - Recorremos ao “método dos juízos externos” para proceder à validação da pré-categorização das diferentes entrevistas e da grelha de categorização então construída.

7º passo - Feita a validação referida no passo anterior, procedemos à categorização de cada uma das entrevistas, distribuindo, de acordo com o seu sentido semântico, as unidades de sentido pelos diferentes temas, categorias e sub-categorias. Esta readaptação das unidades de sentido referentes aos seis ‘*corpus*’ de informação, respeitando os ‘critérios de coerência’, ‘homogeneidade’, ‘exclusividade recíproca’ e ‘exaustividade’ (Estrela, 1994), permitiu validar a coerência intra e inter-estrutural das entrevistas tomadas como unidades de análise (Bardin (1979).

8º passo - Procedemos a uma nova validação do processo de análise, pelo recurso aos “juízes externos”, fazendo de imediato os últimos ajustamentos na tabela de categorização e ficando esta como se mostra no Quadro N° 1.

9º passo - De forma a fazermos uma análise transversal e longitudinal do conteúdo, procedemos à construção de uma grelha comparativa dos dados obtidos nas seis entrevistas¹ (vide anexos), o que nos permitiu o confronto tema a tema, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, contabilizando tanto o número de referências de cada unidade de sentido, como o do respectivo número de respondentes. Isto permitiu-nos recorrer ao cálculo das médias das frequências e das respectivas percentagens, que nos ajudaram a dar mais sentido à análise interpretativa, então ainda por realizar.

¹ De todo o processo de análise de conteúdo, dado o volume de documentos, limitamo-nos a apresentar, em anexo, apenas o protocolo e as diferentes etapas do tratamento de uma das entrevistas, aleatoriamente escolhida.

Quadro N° 1 - Tabela de categorização		
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 - Acção desenvolvida	1.1 - Actividade 1.2 - Local 1.3 - Destinatários 1.4 - Objectivos 1.5 - Metodologias/Estratégias 1.6 - Recursos 1.7 - Desenvolvimento 1.8 - Tempo 1.9 - Avaliação	1.7.1 - Situação inicial 1.7.2 - Situação pós intervenção
2 - Caracterização dos destinatários-alvo	2.1 - Em geral 2.2 - Em termos específicos	2.2.1 - Crianças/Jovens com dificuldades de integração social 2.2.2 - Crianças do primeiro ciclo 2.2.3 - Portadores de deficiência mental 2.2.4 - Portadores do espectro do autismo 2.2.5 - Psicóticos
3 - Arte e desenvolvimento	3.1 - Arte em geral 3.2 - Áreas expressivas 3.3 - Contextos 3.4 - Intervenção	3.1.1 - Natureza da Arte 3.1.2 - Efeitos no desenvolvimento 3.2.1 - Artes Plásticas 3.2.2 - Música 3.2.3 - Dança 3.2.4 - Interdisciplinares 3.3.1 - Educação pela Arte 3.3.2 - Arte-Terapia 3.4.1 - Em geral 3.4.2 - Específica de NEE

10º passo - Por fim, sistematizamos os dados obtidos a partir da grelha referida no passo anterior e construímos quadros representativos das diferentes categorias e subcategorias, contendo não apenas os indicadores respectivos, mas também os valores das frequências e percentuais dos mesmos, bem como, ainda, o número de respondentes por indicador.

Considerámos o número de frequências (F), correspondente às enunciações, justificações ou unidades de sentido apresentadas pelos respondentes e obtivemos indicadores que emergiram da síntese dessas enunciações/justificações ou unidades de sentido, apresentadas pelos entrevistados.

Entenda-se também a seguinte legenda, para melhor compreensão dos quadros que sistematizam os dados:

N = nº total de entrevistados (valor constante = 6);

Ni= número de indicadores

F= nº total de frequências;

Mc= média de frequências por categoria

Ms= média de frequências por subcategoria;

O cálculo das médias foi obtido da seguinte forma: $M = F / Ni$.

5.3 – Leitura analítico-interpretativa dos dados

Dando corpo ao que Bardin (1979) designa por ‘tratamento dos resultados’, realizámos uma análise comparativa (longitudinal e transversal) entre categorias e subcategorias, bem como uma interpretação dos indicadores mais significativos, destacando os que se situam acima das médias das mesmas. Para aprofundar o sentido da interpretação realizada, recorreremos à citação de excertos significativos das entrevistas e, por vezes, a quadros de referência teórico-conceptuais de suporte e explicativos.

Sempre que julgámos conveniente, elaborámos uma síntese explicativa, no final da análise de cada categoria, comparando e triangulando indicadores e subcategorias, de forma a garantir uma apreciação mais generalizada e consistente da informação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

De acordo com o que deixámos expresso no capítulo anterior, passamos, de imediato à apresentação e análise interpretativa dos dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, fazendo-o tema a tema, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, para uma mais fácil compreensão e ‘desocultação’ do sentido e significado dos mesmos. Quando se justificar, procedemos também à perspectivização de conjunto de algumas categorias de análise. Acrescentemos, ainda, que nos reportaremos na generalidade, aos aspectos mais significativos de cada ‘área de análise’, por uma questão de economia de páginas, dadas as limitações a que estamos sujeitos.

1 - ACÇÃO DESENVOLVIDA

Neste primeiro tema, procuramos caracterizar a acção desenvolvida pelos entrevistados, compreendendo o mesmo, nove categorias em que nalgumas das quais se torna patente a especificidade dos respectivos destinatários.

1.1 - Actividade

Dada a diversidade de protagonistas do estudo, a nossa primeira preocupação foi identificar a actividade pelos mesmos desenvolvida (Quadro N°2).

Nesta identificação das actividades realizadas pelos nossos entrevistados junto dos destinatários-alvo, temos dois domínios: o educativo e o terapêutico. Como podemos verificar, de acordo com a opinião de quatro respondentes (66.67%), em 9 afirmações. De entre as actividades realizadas destacam-se as ‘**Actividades artísticas**’ com 32.14% do respectivo total, valor bastante elevado face à média da categoria (2.54).

Quadro N°2 - Acção desenvolvida**Categoria: Actividade**

INDICADORES	Nº de unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Arte-terapia	5	17.85	2	33.33
Arte-psicoterapia	2	7.41	2	33.33
Actividades criativas	2	7.41	2	33.33
Actividades artísticas	9	32.14	4	66.67
Actividades com intenção comunicativa	1	3.57	1	16.67
Actividades com intenção de comunicar sentimentos	1	3.57	1	16.67
Musicoterapia	1	3.57	1	16.67
Perturbações da relação e da comunicação	3	10.71	1	16.67
Transformação de expressões	1	3.57	1	16.67
Projectos educativos	2	7.41	1	16.67
Trabalho interdisciplinar	1	3.85	1	16.67
TOTAL (F)	28	100.68	-	-

Ni= 11; Mc= 2.54

A **'Arte-terapia'** constitui a segunda actividade em termos de peso relativo, sendo indicada por 2 dos 6 entrevistados (17.85% das unidades de sentido). Segue-se **'Perturbações da relação e da comunicação'**, com 10.71% do total das frequências, correspondendo a 3 unidades de sentido, o que se situa ainda acima da média, embora como resultado do discurso de apenas 1 entrevistado, que diz, a propósito:

- (...) como musicoterapeuta tenho exercido mais o meu trabalho no âmbito das perturbações do espectro do autismo, nas perturbações da relação e da comunicação (...) (E4).

Os indicadores **'Arte-psicoterapia'** e **'Actividades criativas'** contaram, cada um deles, com duas unidades de sentido, respondidas por 2 entrevistados. As restantes actividades (**'Actividades com intenção comunicativa'**, **'Actividades com intenção de comunicar sentimentos'**, **'Musicoterapia'**, **'Transformação de expressões'**, **'Projectos educativos'** e **'Trabalho interdisciplinar'**), mereceram, em cada caso, a referência de 1 entrevistado.

1.2 - Locais

No processo de caracterização das actividades desenvolvidas pelos protagonistas do estudo, abordemos, agora, a identificação dos locais onde as mesmas são realizadas (Quadro N° 3).

Quadro N°3 - Acção desenvolvida

Categoria: Local

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Clínicas/ consultórios/espços terapêuticos	6	42.86	2	33.33
Oficinas/ ateliers/escolas/ espaços educativos	8	57.14	3	50.00
TOTAL (F)	14	100.0	-	-

Ni=2; Mc= 7

Os locais onde são exercidas as actividades dos entrevistados são espaços públicos e privados de natureza clínica (clínicas, consultórios e espaços terapêuticos ou escolas, ateliers, oficinas e outros espaços educativos). Os espaços privilegiados são, portanto, locais de intervenção terapêutica ou educativa, tendo sido designados maioritariamente estes últimos (8 referências, ou 57,14% do total destas, por 3 respondentes, ou seja, 50% dos mesmos). No entanto, as funções desempenhadas por alguns dos entrevistados ocorrem, em vários espaços, como parece ser o caso seguinte:

- (...) neste momento estou a trabalhar no ESCA, no Espaço para a Saúde da Criança e do Adolescente, no meu consultório privado (...) e também na UPI, na Unidade de Primeira Infância da Clínica da Encarnação, do Hospital D. Estefânia (...) (E4).

1.3 - Destinatários

Em geral, as pessoas destinatárias da acção desenvolvida pelos especialistas entrevistados são crianças, jovens e adultos, portadores de problemas diversificados ou de situações específicas (Quadro N°4).

Quadro N° 4- Acção desenvolvida**Categoria: Destinatários**

INDICADORES	n° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Crianças / Jovens	5	26.32	4	66.67
Adultos	1	5.26	1	16.67
Psicóticos	1	5.26	1	16.67
Pessoas com deficiência	4	21.05	2	33.33
Excluídos socialmente/ outras culturas	6	31.58	2	33.33
Alunos	2	10.53	2	33.33
TOTAL (F)	19	100.00	-	-

Ni= 6; Mc=3.17

Num plano mais específico, constata-se que os destinatários das acções educativas e arte-terapêuticas são crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino regular e ‘alternativo’ em escolas e instituições, ou que frequentam acções de tratamento (re)educativo em instituições estatais ou particulares. Na generalidade, são pessoas com Necessidades Educativas Especiais de todas as idades, conforme é afirmado em 5 indicadores, devidos a 4 respondentes que referem ‘**Crianças/Jovens**’, ou indivíduos ‘**Excluídos socialmente/outras culturas**’, (6 unidades de sentido, recolhidas nos discursos de 2 respondentes), ou, ainda, ‘**Pessoas com deficiência**’, indicador enunciado 4 vezes, por duas pessoas. A título exemplificativo, seleccionámos a expressão seguinte para mostrarmos o largo espectro de destinatários envolvidos:

- (...) *faço consultório, quer com crianças, quer com adultos, alguns adolescentes*
(...) (E4).

1.4 - Objectivos

Relativamente aos objectivos das actividades desenvolvidas pelos nossos entrevistados, dadas as especializações profissionais dos mesmos, lógico é esperar a existência de diversificados objectivos prioritários para cada um dos respondentes (Quadro N° 5).

Quadro N°5 - Acção desenvolvida**Categoria: Objectivos**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Promover o desenvolvimento pessoal	2	6.67	1	16.67
Integrar	2	6.67	1	16.67
Encorajar autonomias	5	16.67	1	16.67
Desenvolver a auto-estima	1	3.33	1	16.67
Desenvolver capacidades expressivas	3	10.00	3	50.00
Promover e regular a estimulação	3	10.00	1	16.67
Promover o pensamento simbólico	1	3.33	1	16.67
Promover a relação com o próprio corpo	1	3.33	1	16.67
Prevenir a violência	2	6.67	1	16.67
Promover a relação/ hábitos sociais	5	16.67	2	33.33
Aceitar os outros / ultrapassar o preconceito da diferença	4	13.33	2	33.33
Desenvolver a criatividade	1	3.33	1	16.67
TOTAL (F)	30	100.00	-	-

Ni= 12; Mc=2,50

A leitura do quadro permite-nos evidenciar que o objectivo que se configura como mais forte, ao ser evocado por 2 respondentes (33.33%), se traduz na '**Promoção de relações/ hábitos sociais**'. Conta com 5 unidades de sentido, num total de 30, o que lhe confere um valor percentual de 16.67%, pelo que pode ser considerado elevado face à média da categoria, que é de 2.50. Eis três passagens de duas entrevistas que documentam o afirmado:

- (...) *construírem relações funcionais com os colegas (...)* (E3);
- (...) *hábitos sociais (...)* [construção de] (E3);
- (...) *este Projecto, a filosofia dele é (...)* *prevenir a violência nas escolas, através da integração das artes no ensino básico (...)* (E4).

Em termos de importância relativa, segue-se o objectivo '**Desenvolver capacidades expressivas**', que se deve a 50% dos entrevistados, em 3 respostas, ou seja 10% do total

da categoria, valor que se situa igualmente acima da média (2.50). Dão dele testemunho os dois excertos seguintes:

- (...) *ajudá-lo a desenvolver essas capacidades expressivas (...) (E6);*
- (...) *a capacidade de utilizar a pintura como linguagem (...) (E3).*

Segue-se, numa hierarquização de pesos relativos, o objectivo ‘**Aceitar os outros/ ultrapassar o preconceito da diferença**’, que se situa na área do desenvolvimento social e relacional, tendo-se ficado a dever a 33.33% dos entrevistados (ou seja, 2), em 4 das afirmações (13.33%), valor elevado face à média (2.50). Dão mais sentido a esta análise as seguintes citações:

- (...) *O respeito pelos outros, o de perceber que há meninos mais agressivos, o de aceitar que essa agressividade (...) podemos colaborar e podemos ajudar a ultrapassar e que pode não ser necessariamente através do diálogo (...) (E6);*
- (...) *jogos que eu utilizo muito para combater essa, esse medo, esse preconceito que existe entre eles, as crianças são muito preconceituosas. Nesta escola, especificamente, tem muitos miúdos de cor, das ex-colónias, que já são portugueses, já são de segunda e terceira geração (...) há muitas famílias que têm o preconceito da cor (...) (E5).*

Prosseguindo a análise, ‘**Encorajar autonomias**’ é um objectivo que também se destaca, pois embora tenha sido expresso por apenas 1 entrevistado (16.67%), conta com um valor percentual de frequência na ordem dos 16,67% (ou seja 5 unidades de sentido), valor, portanto, elevado face à média de 2.50. Esta é uma preocupação significativa, no caso de pessoas portadoras de deficiência mental, a que um dos entrevistados se refere dizendo:

- (...) *é encorajar as autonomias, cultivá-las, melhorá-las (...) (E3);*

- (...) *Autonomizar-se. E ligarem-se até à vida profissional activa (...) (E3).*

1.5 - Metodologias/Estratégias

Passando ao plano das metodologias e estratégias de acção, analisemos os dados sistematizados no Quadro N° 6.

Quadro N° 6 - Acção desenvolvida

Categoria: Metodologias/Estratégias

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Necessidade de organizar o processo	5	5.43	3	50.00
Processo como abordagem terapêutica/pedagógica	2	2.17	2	33.33
Conduzir à experimentação de actividades artísticas/liberdade de expressão	29	31.52	5	83.33
Fornecer ambiente favorável/contextualizar	10	10.87	6	100.00
Assegurar regras comportamentais e sociais	9	9.78	4	66.67
Motivar/estimular	14	15.22	3	50.00
Investir na relação interpessoal	3	3.26	2	33.33
Transformar para atribuir sentido/significado às actividades	3	3.26	1	16.67
Fornecer pré-requisitos relacionados com sentimentos	2	2.17	1	16.67
Dar reforço (positivo) na auto-estima	8	8.70	3	50.00
Promover o contacto físico	2	2.17	1	16.67
Sair dos espaços habituais para realização de eventos no exterior	5	5.43	2	33.33
TOTAL (F)	92	99.98	-	-

Ni=12; Mc= 7.67

Do conjunto de indicadores da categoria, releva '**Conduzir à experimentação de actividades artísticas/liberdade de expressão**', que se destaca dos restantes com 29 unidades de sentido, num total de 92, valor bastante acima da média e correspondente a 31.52% da frequência acumulada. Ficou o mesmo a dever-se a 83.33% dos entrevistados (5), dois dos quais fizeram as seguintes afirmações:

- (...) *vamos procurar localizar qual é o material expressivo que seja mais facilitador, mais harmonizador, mais integrador para o grupo (...) (E1);*

- (...) o paciente pode ter acesso a todos os recursos artísticos. Desde as artes plásticas (...) clássicas até depois (...) à música (...) ao movimento, dança (...) ao drama, psicodrama, marionetas, tabuleiros de areia (...) à escrita, à poesia... (...) (E2).

Ainda num plano elevado de importância atribuída, situa-se o indicador '**Fornecer ambiente favorável/contextualizar**', que se destaca por ser referido pelos 6 entrevistados, em 10 unidades de sentido, o que corresponde a 10.87% das afirmações.

Enumeramos, de seguida, algumas afirmações justificativas:

- (...) é importante contextualizar (...) o grupo de amostra (...) (E1);
- (...) deve-se criar um ambiente (...) que eles possam controlar (...) com alguma segurança. (...) [refere-se a psicóticos] (E2);
- (...) abordagem muito mais familiar (...) todo o entendimento sistémico da relação é feito numa lógica humanizada (...) (E3).

Por seu lado, '**Motivar/estimular**' constitui-se também como uma estratégia importante, ao ser evocada por 50% dos entrevistados. O total de frequências representa 15.22% do valor total destas, que se situa também acima da média desta categoria. As citações seguintes traduzem, a propósito, as representações de dois dos entrevistados:

- (...) Estímulos inadequados e adversos, bloqueiam a criatividade e interferem na interação interpessoal. (...) (E1);
- (...) O estímulo tem que ser organizado (...) (E4).

Também de salientar é o indicador '**Assegurar regras comportamentais e sociais**' que foi evocado por 4 dos entrevistados (66.67%), com uma frequência igual a 9, ou seja 9.78%, superando também o valor da média da categoria (7.67). Salientemos duas citações representativas deste indicador:

- (...) pôr regras (...) isso tem uma grande influência no comportamento dos miúdos.
(...) (E5);
- (...) E sempre com a expressão das regras. Porque as regras é importante (...) eles
(...) vão intuindo, interiorizando também as regras (...) (E5).

Destaquemos, ainda, ‘**Dar reforço (positivo) na auto-estima**’, por este indicador ter sido enunciado por 50% dos entrevistados, em 8 unidades de sentido, ou seja 8.70% do total respectivo. Transcrevemos duas afirmações exemplificativas:

- (...) Dando sempre o reforço (...) o reforço (...) (E5);
- (...) conjuntamente o reforço na auto-estima (...) (E5).

1.6 - Recursos

A presente categoria sistematiza os dados relativos aos recursos utilizados pelos entrevistados para desenvolverem a sua acção, tanto no plano terapêutico como no plano educativo (Quadro N° 7).

Quadro N° 7 - Acção desenvolvida

Categoria: Recursos

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
A ‘relação’ como instrumento	5	14.71	2	33.33
A ‘comunicação’ como instrumento	1	2.94	1	16.67
Materiais plásticos e expressivos	7	20.58	3	50.00
Afectos/ emoções/ sentimentos	4	11.76	2	33.33
‘Artes plásticas’ como instrumento de desenvolvimento (relacional/ comunicacional/ afectivo/ na construção de vida)	6	17.65	1	16.67
Factor lúdico	1	2.94	1	16.67
Contacto físico/ o corpo como instrumento de relação consigo próprio e com o meio envolvente	8	23.53	1	16.67
Sensibilidade	1	2.94	1	16.67
Materiais literários	1	2.94	1	16.67
TOTAL (F)	34	99.99	-	-

Ni= 9; Mc = 3.78

Neste quadro, evidenciam-se não só recursos de âmbito ‘expressivo-material’, tais como as expressões artísticas plásticas ou os materiais plásticos e literários, mas também os recursos de natureza ‘afectivo-relacional’, tais como o afecto, a relação como instrumento, a sensibilidade ou a comunicação.

Nele constatamos que 50% dos nossos entrevistados referem os ‘**Materiais plásticos e expressivos**’ como os recursos mais utilizados na sua actividade. Este indicador conta com 23.53% das frequências desta categoria (8), valor percentual elevado para a média da mesma (3.78). São, neste campo, elucidativas as seguintes passagens de três entrevistas:

- (...) *tabuleiros de areia, escrita (...) a improvisação musical, ou escuta musical. Mas isso não é feito classicamente, é uma improvisação feita por mim (...) (E2);*
- (...) *Pintura, cerâmica, madeiras e tecelagem (...) (E3);*
- (...) *A utilizar marcadores, a utilizar pincéis, a utilizar, em vez de ser numa folha A4, folhas brancas, folhas de outra cor, de outra dimensão, doutro tamanho, papel de jornal, suportes sem ser liso, suportes trabalhados, tecidos (...) (E6).*

Bastante significativo é também o indicador ‘**A relação como instrumento**’, recurso que corresponde a 14.71% das frequências, ou seja 5 unidades de sentido, o que supera a média de 3.78. Resultante do discurso de 2 entrevistados (33.33%) foi o mesmo traduzido por afirmações como as que a seguir se transcrevem:

- (...) *no lado humano, o melhor instrumento para se conseguir mudar as coisas é a relação, não há um outro instrumento quando se fala das pessoas, na dimensão afectiva (...) (E3);*
- (...) *Em vez de serem outros instrumentos como são os manuais, como são os próprios pincéis e as telas, a, a relação em si é utilizada (...) (E3).*

Vincando ainda a dimensão afectivo-relacional, o indicador '**Afectos/emoções/sentimentos**' fica a dever-se também a 33.33% dos entrevistados, em 4 afirmações (11.76%) das quais são de referir:

- (...) *A lógica dos afectos (...) essa é a abordagem técnica (...) a abordagem sistémica (...) (E3);*
- (...) *há pessoas que eu nem sequer me lembro e há outros que eu recordo. E porquê? Não é de certeza por aquilo que me ensinaram. Mas é pela forma como me ensinaram, essa forma foi através da afectividade (...) (E5).*

Dando continuidade à análise, surge o indicador '**Contacto físico/o corpo como instrumento de relação consigo próprio e com o meio envolvente**', que se ficou a dever a apenas 1 entrevistado, mas que foi repetido 8 vezes num total de 34, o que perfaz uma percentagem de 23.53%. Este protagonista do estudo foi um professor de dança, que assegurou:

- (...) *sobre este Projecto, acho que é importante, quando a criança descobre o seu corpo e percebe que o seu corpo é um instrumento (...) (E5);*
- (...) *isto reduz-se tudo (...) à relação que nós temos com o nosso corpo (...) (E5).*

Embora também expresso por apenas um respondente (16.67%), temos '**Artes plásticas como instrumento de desenvolvimento (relacional/comunicacional/afectivo/na construção de vida)**' com 17.65% do total de frequências, valor que se situa também acima da média da categoria ($Mc=3.78$). Este indicador indicia que poderá existir uma relação efectiva entre a actividade plástica e o desenvolvimento global do indivíduo, o que se torna patente nesta transcrição do discurso de um dos nossos entrevistados:

▪ (...) *uma força muito primária (...) neste tipo de expressão [plástica] que faça com que ela seja das mais próximas. Logo aí se torna uma coisa quase umbilical (...) quando nós temos esse tipo de instrumentos para depois comunicarmos com as pessoas (...) ou conhecermos aquilo que elas nos comunicam, nós temos esse, esse instrumento, esse tijolo, rudimentar (...) que é assim um instrumento humano de relação (...) temos um instrumento fundamental (...) através do desenho conseguem compreender uma série de questões que por vezes não são (...) verbalizadas (...) que a pessoa não possui a faculdade de oralidade, ou sequer da escrita (...) a pintura (...) ela própria, também é, é um instrumento de relação com o outro (...)* (E3).

1.7 - Desenvolvimento

A presente categoria permite-nos compreender a acção desenvolvida pelos entrevistados junto das crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais, através da caracterização da pré-intervenção e da pós-intervenção. Assim, esta categoria divide-se em duas subcategorias, uma que retrata a ‘**Situação inicial**’ e outra, a ‘**Situação pós-intervenção**’, sendo que esta última evidencia as alterações verificadas nos intervenientes-alvo nos processos.

Finalmente, fazendo sentido comparar os dados mais significativos das duas subcategorias, por se referirem a momentos diferentes da intervenção, procedemos a uma síntese comparativa das mesmas, evidenciando, através de dois gráficos, cinco indicadores que surgem em ambas as subcategorias e que revelam a mudança comportamental e a mudança na comunicação entre as pessoas sujeitas à acção.

1.7.1 - Situação inicial

Reportemo-nos, então, à caracterização das condições dos destinatários antes da intervenção dos entrevistados (Quadro N° 8).

Quadro Nº 8 - Acção desenvolvida**Categoria: Desenvolvimento/ Subcategoria: Situação inicial**

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Comportamento desajustado/agressivo	15	28.30	2	33.33
Fraca concentração	1	1.89	1	16.66
Fraco desempenho	4	7.55	4	66.67
Perturbações (medo, apreensão, ansiedade, constrangimento, inibição, insegurança, desconfiança etc.)	12	22.64	4	66.67
Desorganização	2	3.78	1	16.67
Dificuldades de comunicação	3	5.66	2	33.33
Resistência às actividades artísticas	8	15.09	3	50.00
Dependência	1	1.89	1	16.67
Alheamento	1	1.89	1	16.67
Percepção do outro	1	1.89	1	16.67
Evitamento/defesa	5	9.43	2	33.33
TOTAL (F)	53	100.01	-	-

Ni= 11; Ms= 4.82; Mc= 4.09

(Para um $\Sigma(F)=131$ e 32 indicadores)

Nesta subcategoria, sobressai o indicador '**Perturbações (medo, apreensão, ansiedade, constrangimento, inibição, insegurança, desconfiança etc.)**'. Este indicador foi referido por 4 entrevistados (66.66%), como 'traço organizador' da situação inicial em que os destinatários das acções se encontravam. O valor percentual deste indicador é de 22.64, que corresponde a 12 unidades de sentido, valor elevado relativamente à média da subcategoria que é de 4.82 e da própria categoria que é de 4.09. Evidenciam-se dos traços caracterizadores da '**Situação inicial**', os seguintes excertos das entrevistas:

- (...) se o facilitador vai tocar uma criança dessas, muitas vezes o movimento é de susto (...) (E1);
- (...) tinha medos que não estavam resolvidos (...) não queria ficar (...) [refere-se a uma criança de uma outra escola] (E5);
- (...) que às vezes ficam apreensivos (...) (E6).

Outros valores percentuais se destacam face à média desta subcategoria, que é de 9.09%, como é o caso do indicador '**Resistência às atividades artísticas**' com 15.09% de referências que se ficaram a dever a 50% dos entrevistados e de cujas afirmações destacamos:

- (...) *quanto à actividade artística em si, a maior parte das pessoas (...) É muito resistente, no início (...) algumas com uma resistência muito grande (...) (E2);*
- (...) *A expressão corporal é aquilo que eu tenho notado de mais difícil por parte das pessoas. Há uma resistência muito grande (...) (E2);*
- (...) *havia alguma recusa (...) são técnicas mais difíceis de trabalhar e nota-se que os miúdos às vezes recusam um pouco (...) (E6).*

É também de revelar o indicador '**Comportamento desajustado/agressivo**' com 15, ou 28.30% de afirmações, enunciadas por 2 respondentes, de entre as quais apresentamos os dois excertos seguintes:

- (...) *quando elas são recebidas no início do processo, elas são extremamente violentas entre si e também com os facilitadores. (...) porque quando se inicia o processo mal se pode imaginar que vai-se conseguir (...) alguma mudança naquilo que se vê. O comportamento delas além de violento é muito desorganizado, é extremamente inquieto (...) (E1);*
- (...) *num primeiro momento eles se socam, eles se tapeiam, eles dão pontapés, eles rasgam as coisas, eles pisoteiam, se beliscam, cospem, num primeiro momento eles se socam, eles se tapeiam, eles dão pontapés (...) (E1).*

O '**Evitamento/defesa**', com 9.43% de frequências relativas, deve-se a 2, ou 33.33% de entrevistados, e revela um comportamento característico em algumas pessoas em processo de intervenção, sendo bem visível nas afirmações seguintes:

- (...) *Punha-se debaixo do tapete, punha-se atrás da cortina (...) permitia-se comunicar à distância (...) Continuava lá (...) atrás da cortina (...) (E4);*
- (...) *a primeira reacção que uma criança tem assim que lhe dá uma aula de movimento é, ou rir, que é uma defesa fácil (...) (E5).*

Ainda a merecer atenção particular é o ‘**Fraço desempenho**’, que se traduz num índice percentual de frequências abaixo da média, mas que é referido por 4 entrevistados (66.67% do total de 6). Destes, 3 afirmaram relativamente aos destinatários-alvo destas acções:

- (...) *Têm um desempenho, uma performance assim global, que é desfasada em relação à sua idade cronológica (...) [miúdos] (E1);*
- (...) *Ele começava de uma forma estereotipada por pôr o indicador na escala do piano (...) numa forma completamente estereotipada (...) (E4);*
- (...) *Já tenho é recebido miúdos, transferidos (...) nota-se essa diferença (...) Nota-se que não se conseguem apropriar de algumas técnicas (...) (E6).*

1.7.2- Situação pós-intervenção

A presente subcategoria reporta-se à caracterização da situação das pessoas intervencionadas, após a intervenção dos especialistas (Quadro N° 9).

Relativamente a esta subcategoria, distingue-se maioritariamente, pelo respectivo peso relativo, o indicador ‘**Acalmia no comportamento social/relacional (maior tranquilidade)**’, com 26 unidades de sentido, ou 33.33% do respectivo total, valor que ultrapassa em larga medida as respectivas médias da subcategoria e também da categoria, que são de 3.71 e 4.09, respectivamente.

Quadro N° 9 - Acção desenvolvida**Categoria: Desenvolvimento/ Subcategoria: Situação pós-intervenção**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Melhor domínio técnico e de materiais	3	3.85	3	50
Capacidade de gerar empatias	1	1.28	1	16.6
Aceitação de contacto físico	5	6.41	2	33.3
Ultrapassar conflitos	1	1.28	1	16.6
Adquirir sensibilidade	1	1.28	1	16.6
Mudança no comportamento afectivo	2	2.56	2	33.3
Acalmia no comportamento social/relacional (maior tranquilidade)	26	33.33	6	100.00
Aceitação do outro	2	2.56	1	16.3
Melhoria na comunicação com os outros	8	10.25	3	50
Desenvolvimento geral	3	3.85	2	33.3
Melhoria nos níveis de atenção/concentração	5	6.41	2	33.3
Maior auto-estima	3	3.85	1	16.6
Maior autonomia	3	3.85	1	16.6
Maior capacidade criadora	2	2.56	2	33.3
Alteração de auto-conceitos	3	3.85	2	33.3
Diminuição de sintomas/medicação	2	2.56	1	16.6
Maior confiança/ segurança	3	3.85	1	16.6
Maior organização de espaços	2	2.56	1	16.6
Intervenções positivas	1	1.28	1	16.6
Recuperação do acto de brincar	1	1.28	1	16.6
Maior empenho	1	1.28	1	16.6
TOTAL (F)	78	99.98	-	-

Ni= 21; Ms= 3.71; Mc=4.09

(Para um $\Sigma(F)=131$ e 32 indicadores)

O indicador referido ficou a dever-se a 100% dos entrevistados, dois deles documentando o que acabamos de referir, da seguinte forma:

▪ (...) começamos a ver alguma coisa mudar em torno do intervalo temporal que a gente chama de segundo terço (...) decorridas mais ou menos umas trinta horas de trabalho, que corresponde mais ou menos a umas quinze sessões (...) começamos a perceber que eles passam a escutar (...) Eles passam a se escutar, eles passam a se olhar, eles passam a falar entre si e com o facilitador com mais tranquilidade (...) eles começam a permitir tocar e ser tocados (...) (E1);

▪ (...) A relação, como eu te estou a dizer, na relação com o outro (...) No contacto físico. (...) E eu digo, nesta turma que eu te falei há pouco, isso é evidente. Notamos isso perfeitamente (...) (E5).

Também o indicador '**Melhoria na comunicação com os outros**' apresenta um valor percentual representativo, de 10.25%, face à média e contou com 50% de respondentes, reforçando o significado do indicador antes referido. Ilustram-no as seguintes afirmações:

- (...) *eles começam a apresentar outros recursos de comunicação (...) (E1);*
- (...) *ela explicou agora o quadro (...) verbaliza e aquilo que ela pinta (...) conseguimos estabelecer comunicação (...) (E3);*
- (...) *Começou a pré-verbalizar (...) [autista] (E4).*

No quadro das alterações mais significativas que vimos referindo, segue-se, logicamente, a '**Accitação do contacto físico**', representando 6.41 % das frequências, como resultado das afirmações de 2 entrevistados, ou seja 33.33% do total de 6. Dão testemunho do que acabamos de afirmar os dois excertos que de imediato apresentamos:

- (...) *a possibilidade de se comunicarem expressivamente começa a aparecer (...) eles se permitem ser tocados e tocar entre si (...) (E1);*
- (...) *aceitar o toque físico (...) (E5).*

Ainda com um peso relativo não desprezável, o indicador '**Melhoria nos níveis de atenção/concentração**', que se situa acima da média da subcategoria (3.71), apresenta o valor 5 frequência, ou 6.41% do respectivo somatório. Dos discursos de 2 dos respondentes transcrevemos as afirmações seguintes:

- (...) *eles conseguem ficar sentados (...) para ouvir histórias, eles começam a se interessar pelo espaço, no sentido de arrumar o espaço para começar (...) (E1);*
- (...) *a mãe que dizia que ele estava mais desperto, estava mais atento (...) Os próprios terapeutas (...) indicavam em termos de comunicação (...) (E4).*

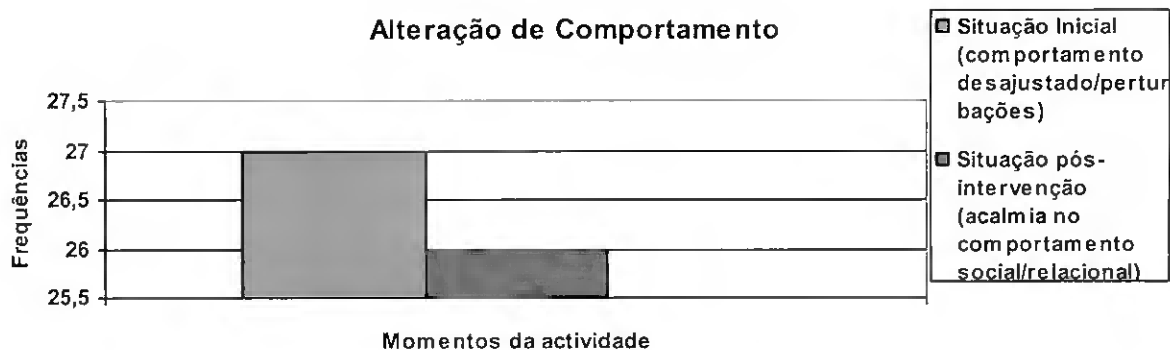
1.7.3 - Síntese comparativa

Para uma visão de conjunto da categoria **‘Desenvolvimento’**, procedemos à comparação entre os indicadores mais significativos dos Quadros N° 8 e N° 9, construindo os Gráficos N° 1 e N° 2, que nos permitem constatar alterações no comportamento e na capacidade de comunicação dos destinatários-alvo, ao longo das actividades exercidas pelos entrevistados.

Estabelecemos, assim, um paralelo entre os indicadores **‘Comportamento desajustado/agressivo’** e **‘Perturbações (medo, apreensão, ansiedade, constrangimento, inibição, insegurança, desconfiança etc.)’** relativos à **‘Situação inicial’**, com o indicador **‘Acalmia no comportamento social/relacional (maior tranquilidade)’**, expresso na **‘Situação pós-intervenção’**. Comparámos também o indicador **‘Dificuldades de comunicação’**, referente à **‘Situação inicial’** com o indicador **‘Melhoria na comunicação com os outros’** indicado na **‘Situação pós-intervenção’**.

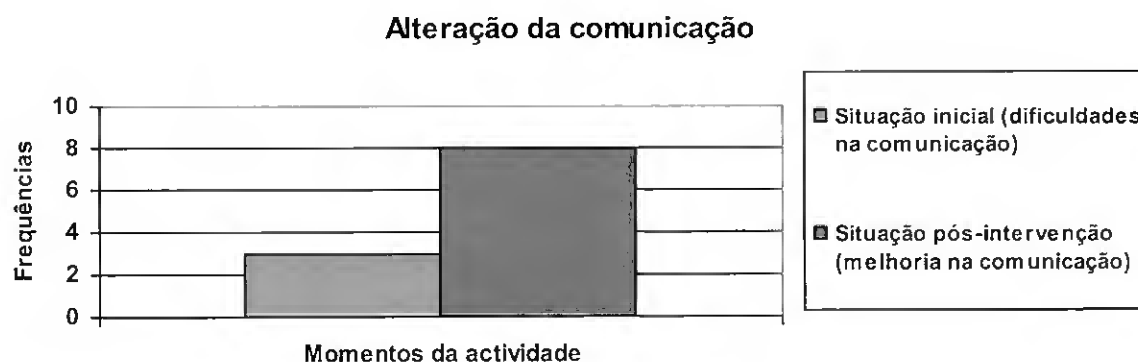
Explicitando, o Gráfico N° 1 estabelece comparação entre estas duas situações, em dois momentos diferentes da acção, verificando-se que o comportamento dos destinatários-alvo das intervenções, teve alterações positivas. Quanto ao momento inicial, existem 27 afirmações que nos indicam que o comportamento é desajustado e traduz perturbações, e, posteriormente, no momento de pós-intervenção, existem 26 enunciados que nos revelam que o comportamento dos intervencionados evidencia acalmia e tranquilidade.

GRÁFICO Nº 1



No que à capacidade de comunicação se refere (Gráfico nº 2), verifica-se, relativamente ao momento inicial, que existem 6 afirmações que enunciam dificuldades e, quanto ao momento posterior à intervenção, nota-se uma melhoria expressa em 8 afirmações relativas a este indicador.

GRÁFICO Nº 2



1.8 - Tempo

No Quadro Nº 10, sistematizamos os dados relativos à duração das actividades que os nossos entrevistados vêm desenvolvendo.

Quadro N° 10 - Acção desenvolvida**Categoria: Tempo**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Duração da actividade (1 ano aprox.)	3	42.86	3	50.00
Processo com duração variável	1	14.29	1	16.67
Trabalho moroso com alterações graduais	1	14.29	1	16.67
Duração das sessões (45 minutos ou 45 + 45 minutos)	2	28.57	1	16.67
TOTAL (F)	7	100.01	-	-

Ni= 4; Mc= 1.75

Como se pode verificar, esta categoria, como, aliás, acontecerá com a seguinte, tem relação sobretudo com a organização das actividades em causa. Nela se destacam dois tipos de indicadores referentes a períodos de tempo. Um deles reporta-se à '**Duração das sessões (45 minutos ou 45 + 45 minutos)**', referido por 1 entrevistado e os restantes indicadores evidenciados por 3 respondentes que, referiram a duração aproximada do processo total em que ocorrem as intervenções, sendo o mesmo variável, consoante o tipo de actividade ou a situação dos destinatários intervencionados.

1.9 - Avaliação

Reunimos no Quadro N° 11 o que os nossos entrevistados disseram acerca da avaliação dos processos educativos ou terapêuticos desenvolvidos com os destinatários da sua acção.

Quadro N° 11 - Acção desenvolvida**Categoria: Avaliação**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Diagnostica	4	36.37	2	33.33
Auto-avaliação	2	18.18	1	16.67
Parâmetros de avaliação sobre melhorias no estado psicológico em geral (adaptação, satisfação pessoal etc.)	5	45.45	1	16.67
TOTAL (F)	11	100.00	-	-

Ni= 3; Mc= 3.67

A análise do Quadro mostra-nos que predomina o indicador '**Parâmetros de avaliação sobre melhorias no estado psicológico em geral (adaptação, satisfação pessoal etc.)**', com uma frequência de 45.45%, relativo a alguns parâmetros que indiciam melhoras no estado psicológico dos destinatários e que foi focado por apenas 1 dos entrevistados. Destaca-se também a '**Avaliação diagnóstica**', como um indicador comum a dois entrevistados (33.33%), com um valor percentual de frequência de 36.37%.

Verificamos que esta categoria se relaciona com a avaliação dos processos interventivos em si, mas não é alheia também, de certo modo, a um método auxiliar para a aplicação correcta das actividades.

2 - CARACTERIZAÇÃO DOS DESTINATÁRIOS-ALVO

Este tema é formado por duas categorias: a primeira foca características das pessoas, em geral; a segunda reporta-se às características específicas de pessoas-alvo intervencionadas pelos nossos entrevistados, sendo composta por cinco subcategorias.

2.1 - Em geral

As características globais das pessoas, são identificadas, numa forma geral, pelos nossos entrevistados e encontram-se sistematizadas no Quadro N° 12.

Evidenciamos que as pessoas, em geral, apresentam algumas características que são traduzidas de uma forma significativa, sobretudo pelos indicadores que se encontram acima da média da categoria (3.27) e que passamos, seguidamente, a referir no Quadro em análise.

Quadro Nº 12 - Caracterização dos destinatários-alvo**Categoria: Em geral**

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Capacidade de expressão	4	11.11	3	50.00
Capacidade de exteriorização da personalidade nas acções que praticamos	1	2.78	1	16.67
Vocação para algo em particular	1	2.78	1	16.67
Bloqueios (criativos; de fantasia; com o próprio corpo)	5	13.89	3	50.00
Conflitos internos	3	8.33	2	33.33
Singularidade expressiva	5	13.89	3	50.00
Capacidade simbólica	3	8.33	3	50.00
Capacidade criativa	4	11.11	1	16.67
Ser humano como potencial de recursos	6	16.67	2	33.33
Possuidores de preconceitos	4	11.11	1	16.67
Total (F)	36	100.00	-	-

Ni= 11; Mc= 3.27

Em primeiro lugar, o **‘Ser humano como potencial de recursos’** é o indicador que se destaca com 16.67% das frequências, equivalente a 6 afirmações, produzidas por 2 entrevistados, ou seja 33.33%. Estamos face a referências que expressam um sentido humanista e construtivista da pessoa, ela própria motor do seu desenvolvimento, tal como se infere das seguintes afirmações:

- (...) *que cada um tem formas muito individuais de se expressar e cada pessoa é um mundo (...)* (E4);
- (...) *acreditando na essência de cada um (...)* (E4);
- (...) *todos nós temos tudo cá dentro (...)* *tá tudo cá dentro (...)* (E5).

Outro indicador não menos relevante é: **‘Bloqueios (criativos; de fantasia; com o próprio corpo)’**, afirmado por 50% dos respondentes e correspondendo a 13.89% de respostas (5), da categoria. Traduz, por assim dizer, quadros inibitórios do desenvolvimento e do relacionamento, que alguns entrevistados expressam do seguinte modo:

- (...) *Por outro lado, há muitas pessoas que têm realmente dificuldades em acesso à palavra. Em falarem, que se inibem, não falam, que tem muita dificuldade de se expressar através delas próprias (...)* (E4);
- (...) *mas no fundo, no fundo, há muitas coisas que as pessoas não têm resolvidas cá dentro (...)* (E5).

O indicador '**Singularidade expressiva**' apresenta igualmente um valor percentual de 13.89%, bastante acima da média da categoria (3.27) tendo sido configurado pelo conteúdo dos discursos de 50% dos entrevistados. Eis algumas afirmações que dão corpo a este indicador:

- (...) *que cada um tem formas muito individuais de se expressar e cada pessoa é um mundo (...)* (E4);
- (...) *Não há duas crianças que façam o risco igualzinho, a não ser com uma régua. Isto é uma coisa muito simples (...)* (E5);
- (...) *porque cada pessoa tem a sua expressão, tem a sua forma de ser (...)* (E5).

Por sua vez, '**Capacidade de expressão**', indicador respondido também por 50% dos entrevistados, com uma frequência de 11.11% (4 unidades de sentido), significa uma forma de verbalizar o ser e o estar, na produção da pessoa enquanto tal. A propósito, dizem 3 dos entrevistados:

- (...) *porque essas potencialidades, elas são inerentes ao ser humano (...)* [refere-se à capacidade de expressão] (E1);
- (...) *há pessoas que têm uma vocação maior para esta ou aquela forma de expressão (...)* (E2);
- [a expressão como] (...) *eco (...)* *É uma forma de espelho. De espelho sonoro (...)* (E4).

Todos os indivíduos são '**Possuidores de preconceitos**', designadamente as crianças, a quem eles são induzidos pelos pais, pelos familiares ou pelo contexto social. Este indicador reuniu 11.11% das frequências (4 unidades de sentido), embora se tenha ficado a dever a apenas 1 dos 6 entrevistados, que afirmou:

- [as] (...) *crianças têm preconceitos induzidos através dos pais (...) em relação à côr do outro, em relação às atitudes do outro (...)* (E5);
- (...) *as crianças são muito preconceituosas (...)* (E5).

Por último, refiramo-nos ao indicador '**Capacidade criativa**', devido somente a 1 entrevistado, mas que conta também com 11.11% das frequências desta categoria, traduzindo uma dimensão incontornável, tanto em termos de afirmação humana, como de expressão artística. Diz sobre ela esse entrevistado:

- (...) *A criatividade é este potencial que nós temos. É a inteligência superior (...)* (E4);
- (...) *A criatividade é a capacidade de adaptação que nós temos. A criatividade é adaptação (...) a criatividade é a capacidade que temos de nos adaptarmos à situação (...)* (E4).

2.2 - Em termos específicos

A presente categoria é composta por cinco subcategorias, correspondentes a outros tantos âmbitos de caracterização específica de crianças, jovens e adultos alvos da intervenção dos nossos entrevistados.

2.2.1 - Crianças/jovens com dificuldades de integração social

Começamos, então, pelas crianças e jovens com dificuldades de integração social, cujos traços caracterizadores estão organizados no Quadro N° 13.

Quadro Nº 13 - Caracterização de pessoas/formandos

Categoria: Em termos específicos/ Subcategoria: Crianças/jovens com dificuldades de integração social

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Dificuldades económicas	2	6.45	1	16.67
Problemas de exclusão social	8	25.80	2	33.33
Contexto sistémico precário	6	19.35	1	16.67
Não bricam	1	3.23	1	16.67
Inteligência preservada	1	3.23	1	16.67
Fraca desempenho escolar	1	3.23	1	16.67
Fraca auto-estima	2	6.45	1	16.67
Geradores e vítimas de comportamentos agressivos	4	12.90	1	16.67
Falta de afectos	2	6.45	1	16.67
Fraca estimulação	1	3.23	1	16.67
Reduzida sensibilidade estética	3	9.68	1	16.67
TOTAL (F)	31	100.00	-	-

Ni= 11; Ms= 2.82; Mc= 2.59

(Para $\Sigma(F)$ = 70 e 27 indicadores na totalidade da categoria)

Como se pode observar, a representatividade relativa ao número de respondentes, limita-se ao máximo de 2, ou seja 16,67% dos entrevistados, devido ao facto da subcategoria possuir um âmbito muito específico. Nesta subcategoria, destacam-se 4 indicadores, tal como de imediato se expressa.

O primeiro reporta-se aos '**Problemas de exclusão social**', apontados por 2 entrevistados, em 25.80% do valor total das frequências, e que derivam da não-aceitação da diferença ou de condições sócio-económicas e culturais adversas. Vejamos como se expressam, a propósito, alguns dos entrevistados:

- (...) *são estigmatizadas, são vistas como os favelados, crianças de asilo* (...) (E1);
- (...) *em situação de risco social* (...) [crianças] (E3);
- (...) *eram jovens que (...) tinham sido expulsos (...) alguns tinham providências cautelares* (...) (E3).

Segue-se, em termos de frequência (6 afirmações ou 19.35%), o indicador **‘Contexto sistémico precário’**, ficando-se a dever e 1 entrevistada, que afirma:

- (...) *Eles moram em áreas muito pobres. (...) são escolas (...) governamentais (...) que são precárias também (E1);*
- (...) *áreas de favela (...) muito atingidas pelas lutas do narcotráfico (...) (E1).*

Em terceiro lugar, quanto a importância relativa, são referidas as crianças e jovens **‘Geradores e vítimas de comportamentos agressivos’**, indicador correspondente a 12.90% das frequências totais da subcategoria, enunciado por 1 dos entrevistados, que disse o seguinte:

- (...) *elas por vezes resolvem os problemas disciplinares na pancadaria também (...) [as mães dessas crianças] (E1);*
- (...) *a relação que elas têm de toque com o adulto é a pancada (...) (E1).*

Outro indicador que ainda merece referência é a **‘Reduzida sensibilidade estética’**, que conta com 9.68% das frequências e que se ficou a dever também a apenas 1 respondente, que diz:

- (...) *a questão de educação estética (...) essas pessoas das quais a gente está falando, elas estão muito distanciadas desse universo e essas pessoas, elas como ficam à margem, excluídas de uma porção de coisas da colectividade maior, naturalmente da questão da arte, da questão estética elas estão excluídas também (...) (E1).*

2.2.2 - Crianças do 1º ciclo

Algumas das pessoas sujeitas à intervenção dos nossos entrevistados são crianças que frequentam o 1º ciclo de escolaridade (Quadro N° 14).

Quadro N° 14 - Caracterização de pessoas/formandos**Categoria: Em termos específicos/ Subcategoria: Crianças do 1° ciclo**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Dificuldades de comunicação	1	20.00	1	16.67
Bloqueadas expressivamente	4	80.00	1	16.67
TOTAL (F)	5	100.00	-	-

Ni= 2; Ms= 2.50; Mc= 2.59

(Para $\Sigma(F)$ = 70 e 27 indicadores na totalidade da categoria)

Embora as '**Dificuldades de comunicação**' figurem entre as características apontadas, destaca-se o indicador '**Bloqueadas expressivamente**' com 80.00% das frequências desta subcategoria, o qual se deve apenas a 1 dos entrevistados, de cujo discurso recolhemos os seguintes excertos:

- (...) *quando não se pinta quando se tem cinco ou seis anos, quando não se recorta, quando não se cola, quando não se trabalha com instrumentos musicais, depois chegam aos nove, dez, onze anos e não conseguem fazer (...)* (E6);
- (...) *Há coisas que quando não se fazem, eu digo aprendizagens, actividades, competências quando não se fazem na idade própria, em determinada idade, dificilmente se fazem mais tarde (...)* (E6).

2.2.3 - Portadores de deficiência mental

Entrando, de uma forma mais específica, no campo das 'condicionantes' do desenvolvimento, a deficiência mental foi uma das subcategorias analisadas, emergentes da análise de conteúdo das entrevistas, tal como se vê no Quadro N° 15.

Todos os indicadores desta subcategoria são devidos apenas a 1 respondente que trabalha em pintura com portadores de deficiência mental. Evidenciam-se características de '**Pessoas com desvantagens/necessidades**', correspondentes a 27.27% do total das

frequências, pessoas essas que possuem ‘**Capacidades de autonomia diversificada**’, referidas também em 27.27% das unidades de sentido, e com ‘**Ausência de capacidades expressivas (movimento, oralidade, escrita)**’, correspondendo a 18.18% do somatório das frequências totais da subcategoria e conforme se pode ver a seguir.

Quadro N° 15 - Caracterização de pessoas/formandos

Categoria: Em termos específicos /Subcategoria: Portadores de deficiência mental

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Ausência de capacidades expressivas (movimento, oralidade, escrita)	2	18.18	1	16.67
Pessoas com desvantagens/ necessidades	3	27.27	1	16.67
Capacidade de autonomia diversificada	3	27.27	1	16.67
Atraso no desenvolvimento global	1	9.09	1	16.67
Dependentes de reforço positivo	1	9.09	1	16.67
Necessidade de serem úteis	1	9.09	1	16.67
TOTAL (F)	11	99.99	-	-

Ni= 6; Ms= 1.83; Mc= 2.59

(Para $\Sigma(F)$ = 70 e 27 indicadores na totalidade da categoria)

Dando sentido ao que acabamos de analisar, diz-nos o protagonista do estudo em causa:

- (...) *pessoa não possui a faculdade de oralidade, ou sequer da escrita (...) (E3);*
- (...) *cidadãos com necessidades especiais, a deficiência é sobretudo uma desvantagem (...) (E3);*
- (...) *alunos mais profundos, que têm menos autonomia. Por vezes não se conseguem movimentar (...) (E3).*

2.2.4 - Portadores do espectro do autismo

Passemos agora à análise da subcategoria respeitante à caracterização específica das pessoas portadoras do espectro do autismo. Esta subcategoria resulta das afirmações de uma musicoterapeuta cuja actividade profissional se desenvolve maioritariamente com crianças, estando representada no Quadro N° 16.

Quadro N° 16 - Caracterização de pessoas/formandos

Categoria: Em termos específicos / Subcategoria: Portadores do espectro do autismo

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Perturbações no domínio interpessoal	3	15.79	1	16.67
Atributos patológicos desviantes	10	52.63	1	16.67
Capacidades específicas	2	10.53	1	16.67
Desenvolvimento diversificado	4	21.05	1	16.67
TOTAL (F)	19	100.00	-	-

Ni= 4; Ms= 4.75; Mc= 2.59

(Para $\Sigma(F)$ = 70 e 27 indicadores na totalidade da categoria)

O indicador mais forte da subcategoria é o relativo aos '**Atributos patológicos desviantes**', que conta com 10 indicadores (52.63% do total das frequências), valor portanto bastante acima da média da subcategoria (4.75). Embora com valor percentual abaixo da média, detenhamo-nos nos indicadores '**Desenvolvimento diversificado**', com 21.05% de unidades de sentido e '**Perturbações do domínio interpessoal**', com 15.79% de unidades, que, em conjunto com as anteriores, nos expressam o sentido geral da seguinte afirmação:

▪ (...) *as perturbações são várias (...) o denominador comum, de facto é a esta perturbação a nível da relação, da comunicação (...) ao nível (...) da falha (...) na sincronia, na reciprocidade com o outro, na aproximação, no controle ocular (...)*
(E4).

2.2.5 - Psicóticos

Por último, analisemos a subcategoria relativa aos portadores de síndromes de psicoses (Quadro N° 17).

A presente subcategoria emergiu do discurso de um entrevistado que exerce psiquiatria e é composta por um conjunto de 4 indicadores.

Quadro N° 17 - Caracterização de pessoas/formandos**Categoria: Em termos específicos / Subcategoria: Psicóticos**

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Dificuldades de comunicação	1	25.00	1	16.67
Dificuldades nas vivências	1	25.00	1	16.67
Perturbações psicológicas	1	25.00	1	16.67
Inconsciência da capacidade afectiva	1	25.00	1	16.67
Total (F)	4	100.00	-	-

Ni= 4; Ms= 1.00; Mc= 2.59

(Para $\Sigma(F)$ = 70 e 27 indicadores na totalidade da categoria)

Todos os quatro indicadores deste Quadro se traduzem em apenas uma afirmação cada.

Distinguimos, a propósito, dois excertos de uma entrevista:

- (...) *pacientes que têm muita dificuldade em verbalizar, em vivenciar, em identificarem os seus afectos (...) (E2);*
- (...) *Ou perturbações da personalidade, em particular perturbações Boderline da personalidade, perturbações evitantes, perturbações (...) histriónicas da personalidade (...) (E2).*

2.2.6 - Análise global da categoria

Reconhece-se, actualmente, que o conceito de Necessidades Educativas Especiais se refere a um leque diversificado de ‘desvios à norma’, ou de carências sociais e afectivas, que as pessoas transportam ao longo das suas vidas, ou apenas durante períodos temporais das mesmas (Miras, 2004). Nesta categoria, que se refere a casos de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, onde se inclui um leque bastante variado de especificidades, constatamos a existência de indicadores comuns entre as várias subcategorias. Assim, sendo o valor médio das frequências de 2.59, o indicador ‘**Incapacidade expressiva**’ ficou a dever-se a 2 respondentes, em 9.85% das unidades de sentido. Por outro lado, com 7.04% de afirmações, enunciadas por 2 dos 6 entrevistados, destaca-se também, nesta categoria, a existência de ‘**Problemas de desenvolvimento**’. Referimos, por último, que 2 dos 6 entrevistados focaram também,

em 4.22% do somatório das frequências, questões relacionadas com ‘**Afectos**’, indicador que, aliado aos anteriores, enfatiza a importância das dimensões afectiva e relacional em termos de desenvolvimento.

3 - ARTE E DESENVOLVIMENTO

O tema ‘**Arte e Desenvolvimento**’ configura-se como central ou nuclear para esta investigação, pois constitui uma tentativa de conhecer as possíveis relações existentes entre a actividade artística e a optimização do desenvolvimento afectivo-relacional, tanto nas pessoas, em geral, como nas pessoas que apresentam Necessidades Educativas Especiais, em particular. É composto por quatro categorias ‘**Arte em geral**’, ‘**Áreas expressivas**’, ‘**Contextos**’ e ‘**Intervenções**’, cada uma delas com um número variável de subcategorias.

3.1- Arte em geral

A presente categoria permite-nos conhecer, na opinião dos entrevistados, os traços caracterizadores da arte, em termos gerais, bem como os seus efeitos no desenvolvimento humano.

3.1.1 - Natureza da Arte

Quanto à natureza da arte, genericamente considerada, os indicadores seguintes expressam um conjunto de características ou atributos, que o Quadro N° 18 sistematiza.

O traço caracterizador da arte mais significativo, em termos de referências e número de respondentes, é o indicador ‘**Relacionada com afectos/sentimentos**’, que contou com 6 unidades de sentido, correspondentes a um valor percentual de 15.79%. Este valor, que se situa, portanto, bastante acima da média da subcategoria e também da categoria

($M_s=2.24$ e $M_c=3.77$) ficou a dever-se a quatro dos seis entrevistados, ou seja 66.67% dos mesmos, conforme se pode ver.

Quadro N° 18 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Arte em geral/ Subcategoria: Natureza

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Similaridade com processo criativo/ transformador	4	10.52	2	33.33
Fascinante	1	2.63	1	16.67
Comunicativa	5	13.16	3	50.00
Vocacional	1	2.63	1	16.67
Relacionada com afectos/sentimentos	6	15.79	4	66.67
Projectiva (veicula o interior e o exterior)	4	10.52	2	33.33
Abstracta	1	2.63	1	16.67
Exploratória	2	5.26	1	16.67
Creriosamente definida/ conotada	1	2.63	1	16.67
Interventiva	1	2.63	1	16.67
Variada/ integra vários domínios	1	2.63	1	16.67
Singularidade comunicativa/expressiva	3	7.89	2	33.33
Promotora de desenvolvimento/mudança	2	5.26	1	16.67
Relaciona-se com a motivação	1	2.63	1	16.67
Dimensão do cérebro/ analítica	3	7.89	1	16.67
Lúdica	1	2.63	1	16.17
Abrangente	1	2.63	1	16.67
TOTAL N(f)	38	99.99	-	-

$N_i=17$; $M_s=2.24$; $M_c=3.77$

(Para $\Sigma(F)=147$ e 49 indicadores, na totalidade da categoria)

A arte e a afectividade são campos a que a Psicanálise tem dado grande relevo, desde que Freud os explorou e que outros investigadores bem conhecidos, se têm ocupado com o seu estudo, como é o caso de Vigotsky, por exemplo. Por outro lado, a neurobiologia tem avançado com questões que vêm reforçar a 'inteligência das emoções' (Goleman, 1996; Damásio, 2000a), daí que, cada vez mais, se aproximem da esfera da afectividade áreas que parecem, de alguma forma, exaltar este novo universo ainda por descobrir.

Detenhamo-nos, agora, nas afirmações que se seguem e que se reportam aos aspectos referenciados:

afectividade (...) do nosso mundo da vida afectiva, das nossas fantasias e (...) do nosso mundo interior (...) (E4);

- *(...) para mim a arte é a forma como cada um a sente. No seu interior (...) (E5);*
- *(...) que era um filme a preto e branco e que é emoção, ali (...) (E6).*

A natureza '**Comunicativa**' da arte, que corresponde a 13.16% do somatório das frequências desta subcategoria e se ficou a dever a 50% dos entrevistados, é, de facto, tão espontânea como a própria vida, verificando-se, desde Altamira ou Lascaux, nas pinturas rupestres (Janson, 1992). Dizem, a propósito, alguns dos nossos entrevistados:

- *A arte é sempre uma forma de comunicação (...) (E2);*
- *(...) é a tal comunicação que não se explica (...) [a actividade artística] (E3);*
- *(...) partindo de algumas definições de arte, a dimensão comunicativa (...) (E6).*

Outro traço caracterizador da arte traduz a sua natureza '**Projectiva (veicula o interior e o exterior)**', que ficou a dever-se a 10.52% de afirmações, ou seja 4, face a uma média da subcategoria de 2.24, e que foram proferidas por 33.33% dos entrevistados.

Dão corpo a este indicador afirmações como as que se seguem:

- *(...) A arte é projectiva também (...) (E3);*
- *(...) o processo criativo na arte faz parte do processo que é simultaneamente interior (...) A transicionalidade tem a ver com isto (...) A arte, o processo criativo é um processo que pertence, quer a qualquer coisa que vem de dentro e que se projecta para o mundo cá fora (...) muitas vezes (...) nos influenciámos pelas coisas que estão lá fora (...) nos identificamos com aspectos cá fora e que trazemos para o nosso mundo de dentro (...) arte é um veículo importante, por trabalhar estas questões entre o nosso interior e o nosso meio (...) (E4).*

Seguidamente, e ainda acima da média da subcategoria, com peso frequencial de 10.52%, com origem nos discursos de 2 dos respondentes (33.33%), temos que a natureza da arte tem '**Similaridade com processo criativo/transformador**'. Esta fusão de conceitos é bastante frequente, segundo Gardner (1997), que afirma que as actividades artísticas são um prolongamento da capacidade criativa. Eis algumas enunciações que exprimem este aproximar de conceitos:

- (...) *naturalmente da questão da arte (...) a educação através da arte, ou o processo arte-terapêutico (...) ao desbloquear o processo criativo dessas pessoas, ao instrumentalizar a possibilidade de expressão do potencial criativo (...) [toma a arte como um processo criativo] (E1);*

Também foi afirmado pelos entrevistados, com uma percentagem de 7.89% (3 unidades de sentido), ainda superior ao valor médio da subcategoria (2.24), que a natureza da arte traduz uma '**Singularidade comunicativa/expressiva**', o que se evidencia nas seguintes expressões:

- (...) *há condicionantes que a arte dá que a palavra não dá (...) (E4);*
- (...) *Eu acho que as artes permitem desenvolver coisas que de outra forma nós não conseguimos desenvolver (...) (E6).*

3.1.2 - Efeitos no desenvolvimento

A presente subcategoria é constituída pelos dados referentes aos efeitos que, na perspectiva dos protagonistas do estudo, a arte produz no desenvolvimento humano (Quadro N° 19).

Evidenciando a importância da influência da arte no desenvolvimento afectivo e relacional, o indicador mais significativo é '**Alarga/altera afectos, emoções,**

sentimentos’, que ultrapassa largamente o valor das médias percentuais tanto da subcategoria como da categoria (4.95 e 3.77, respectivamente), conforme se mostra no Quadro. Este efeito, produzido pela actividade artística, conta com 15.60% das afirmações de 66.67% dos entrevistados.

Quadro N° 19 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Arte em geral/ Subcategoria: Efeitos no desenvolvimento

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Contribuição para o desenvolvimento global/ crescimento/mudança	13	11.92	4	66.67
Restauração de identidade/individualidade, auto-conceitos, auto-conhecimento, auto-imagem, auto-estima	14	12.84	5	83.33
Possibilita a expressão de sentimentos e técnicas/ liberta/desbloqueia; promove a diminuição de conflitos/diminuição de defesas (*)	11	10.09	4	66.67
Alteração das expressões técnicas/corporais	2	1.83	2	33.33
Gratificação/ permite sentimentos de prazer	4	3.67	3	50.00
Maior capacidade de <i>insight</i> / aprofundamento/ significação/ reflexão	8	7.34	4	66.67
Promove a assertividade	1	0.92	1	16.67
Alarga/ altera afectos, emoções, sentimentos	17	15.60	4	66.67
Promove a criatividade/ a experimentação/ a transformação	4	3.67	3	50.00
Promove a consciência (relativamente a afectos a progressos)	4	3.67	1	16.67
Promove sentidos estéticos	1	0.92	1	16.67
Promove relações interpessoais	3	2.75	3	50.00
Promove integração	1	0.92	1	16.67
Promove autonomia	2	1.83	1	16.67
Promove estimulação	1	0.92	1	16.67
Promove a restrição por imposição social	1	0.92	1	16.67
Promove a tranquilidade/ acalmia	3	2.75	1	16.67
Promove a comunicação	1	0.92	1	16.67
Promova a resiliência/alteração de comportamentos/ ultrapassar conflitos	9	8.26	2	33.33
Promove a empatia/respeito pelos outros	4	3.67	1	16.67
Promove a formação cívica	2	1.83	1	16.67
Promova a aprendizagem	3	2.75	1	16.67
TOTAL (F)	109	99.99	-	-

(*)- A libertação de expressividade como processo intrínseco à diminuição de medos e conflitos

Ni= 22; Ms= 4.95; Mc=3.77

(Para $\Sigma(F)$ = 147 e 49 indicadores, na totalidade da categoria)

Embora já tenhamos referido a ‘natureza emotiva da arte’, não é demais acrescentar que a mesma provoca respostas emocionais, sejam estas de prazer ou desprazer, como diz Arnheim (1997). Eis algumas afirmações que dão sentido ao indicador atrás referido:

- (...) *necessariamente se alarga a sua capacidade, nomeadamente em termos das relações afectivas (...) (E2);*
- (...) *a arte ajuda, sem dúvida que ajuda, porque mexe com os sentimentos e com as sensações das pessoas (...) (E5);*
- (...) *A arte provoca-nos, provoca-nos! Às vezes numa forma calma, outras vezes, porque nos descompõe. Descompõe, mexe connosco. (...) eu acho que tem que mexer com as nossas emoções (...) (E6).*

O segundo indicador em termos de importância relativa é ‘**Restauração de identidade/ individualidade, auto-conceitos, auto-conhecimento, auto-imagem, auto-estima**’, que foi expresso por 5 dos nossos entrevistados (83.33%), com uma percentagem de 12.84% de unidades de sentido (14), valor, portanto, ainda bastante acima da média percentual desta subcategoria ($M_s=4.95$) e também da categoria ($M_c=3.77$).

Sobre a ‘identidade’ não podemos deixar de referir Erikson (1950, 1976), que desenvolve, como anteriormente abordámos, uma teoria explicativa sobre o modo como o indivíduo, ao longo do ciclo de vida, através da construção de auto-conceitos, auto-imagem e auto-estima, adquire o sentido do ‘self’.

Evidenciamos, de imediato, algumas afirmações proferidas pelos nossos entrevistados, que sustentam a importância das actividades artísticas:

- (...) *Seria como que uma restauração da identidade (...) do senso de valia, porque essas crianças, elas interiorizam sentimentos de profunda desvalia e isso que dizem deles, eles acreditam sobre si (...) (E1);*

- (...) *que cor é que eu me identifico mais (...) este tipo de coisas que nos parecem pormenores acabam por enriquecer e ajudar, inclusivamente a compreender melhor quem nós somos (...)* (E6).

De uma forma mais genérica e globalizante se pronunciaram 66.67% dos protagonistas do estudo, em 11.92% das unidades de sentido, ao afirmarem que a arte gera uma **‘Contribuição para o desenvolvimento global/crescimento/mudança’**. Dando voz a alguns entrevistados, dizem os mesmos:

- (...) *e contribuí muito para o desenvolvimento das pessoas, no seu todo (...)* [o processo criativo] (E1);
- (...) *Não há desenvolvimento sem mudança (...) mudança é implícita ao desenvolvimento e a arte promove-a através do nosso processo criativo (...)* (E4);
- (...) *eu penso que as artes de uma forma geral, na sua perspectiva de observação por um lado, de criação por outro (...) permitem de facto, um desenvolvimento muito mais equilibrado (...)* (E6).

As teorias de origem psicanalítica fazem referência à actividade artística como meio catártico, que parece promover a libertação da expressividade e, intrinsecamente, a diminuição de medos ou a resolução de conflitos. Neste quadro, consideramos o indicador **‘Possibilita a expressão de sentimentos e técnicas; liberta/desbloqueia; promove a diminuição de conflitos/diminuição de defesas’** que reúne um conjunto de 11 unidades de sentido num total de 109, o que corresponde a 10.09%, de afirmações, feitas por 66.67% das pessoas entrevistadas. Dão dele testemunho os seguintes excertos:

- (...) *as actividades artísticas (...) permitem esse procedimento de romper a casca deixando o ser humano mais liberto (...) mais expansivo (...)* (E1);
- (...) *possibilidade que (...) nos dá de expressarmos os nossos próprios, os nossos próprios sentimentos (...)* (E2);

- (...) *esse movimento, esse traço acaba por libertar aquilo. Assim como a dança* (...) (E6).

Um dos efeitos produzidos pela arte é representado pelo indicador '**Promover a resiliência/alteração de comportamentos/ultrapassar conflitos**'. Este é um indicador que surge associado, de certa forma, ao referido anteriormente, diferindo pela ausência de associação com as expressões. Embora tenha sido enunciado por apenas 33.33% das pessoas entrevistadas, conta com uma frequência percentual de 8.26%, situando-se também acima dos valores médios da subcategoria ($M_s=4.95$) e da categoria ($M_c=3.77$). A resiliência, como conjunto de capacidades de adaptação e de superação de obstáculos (Grotberg, 1999; Ralha-Simões, 2001), é promovida através da actividade artística, como se diz nas afirmações seguintes:

- *Uma atitude mais, mais conciliada consigo próprio, mais conciliada com os outros (...) Uma maior capacidade (...) no fundo de (...) usufruírem da (...) satisfação da vida e de terem capacidade de suster aquilo que é difícil na vida* (...) (E2);
- (...) *A arte pode promover isso, porque ao mesmo tempo que nos expressamos também nos apaziguamos (...) Ela permite ao mesmo tempo (...) ao mesmo tempo que também promove uma certa reparação (...) uma diminuição da angústia. (...) A arte é moldável. Ela permite à estrutura, permite dar-nos uma certa sustentação mas também permite a mudança. Permite nós ao trabalhar, sermos plásticos. Sermos plásticos (...) sermos (...) maleáveis. (...) Facilita a mudança. O processo criativo facilita a mudança (...) permite a nossa capacidade de lidarmos com a imprevisibilidade* (...) (E4);
- (...) *não há maior forma de nós nos adaptarmos senão sermos criativos. É essa capacidade de arranjar novas soluções para ultrapassar os nossos obstáculos. É o processo criativo que nos ajuda a fazer isso (...) perante a nossa capacidade criativa, permite-nos lidar com o desconhecido* (...) (E4).

Ainda com grande peso relativo, o indicador **‘Maior capacidade de insight/ aprofundamento/significação/reflexão’**, referido por 66.66% dos respondentes, em 8 afirmações (7.34%), o que o situa bastante acima das médias da categoria e da subcategoria e se configura em expressões como as seguintes:

- (...) *o que é importante são os sentidos mais profundos que a pessoa vai encontrando acerca de si própria. (...) Esse será um dos outros indicadores. A capacidade de **insight** que vai sendo mais, mais forte naquela pessoa (...)* (E2);
- (...) *De acesso ao simbólico. A arte permite essa capacidade a nível do pensamento (...) De partirmos de coisas, das sensações do nosso corpo, para podermos caminhar de qualquer coisa que pode ser pensada (...)* (E4);
- (...) *E tem que nos fazer reflectir e fazer parar e pensar que isto é uma das maiores valências que a arte tem (...)* (E6).

3.1.3 - Síntese de dados da categoria

Neste ponto, procuraremos realizar uma síntese genérica dos aspectos constitutivos da própria categoria **‘Arte em geral’**, que, tomada no seu conjunto, nos permite constatar que alguns indicadores das duas subcategorias (**‘Natureza da Arte’** e **‘Efeitos no desenvolvimento’**) são comparáveis do ponto de vista da compreensão semântica, dando corpo, de uma forma complementar, a um certo número de conceitos.

Começamos pelo conceito de **‘desenvolvimento’**, que, de acordo com o discurso dos entrevistados, deve ser tomado como mudança, tal como o entendem tantos teóricos e investigadores (Erikson, 1950, 1976; Piaget, 1990; Tavares e Alarcão, 1992; Gardner, 1997; Dannefer e Parlmutter, 1990, cit. por Gonçalves, 2000; Papalaia e Olds, 2000; Lourenço, 2002). Ao mesmo se reportam os indicadores que afirmam que a arte é **‘Promotora de desenvolvimento/mudança’** e funciona como uma **‘Contribuição para o desenvolvimento global/crescimento/mudança’**. Na verdade, a arte como

instrumento útil ao desenvolvimento global, tem sido, desde a Antiguidade, uma forma singular de actividade, de expressão do humano e do seu processo evolutivo (Freud, s. d.; Read, 1958; Eisner, 1972; Santos, 1982; Santos, 1989; Gardner, 1997; Vigotsky, 2001; Kandinsky, 2002) É desta forma que entendemos a ‘arte’, que, tal como o ‘desenvolvimento’, são processos que implicam dinamismo e mudança.

Além disso, os afectos são considerados, por muitos teóricos (sobretudo os da vinculação), como fundamentais no crescimento. Para Erikson ou Miller, por exemplo, o envolvimento emocional permite o ‘transportar’ das relações que ao longo da vida se estabelecem (Papalaia e Olds, 2000). Vigotsky (2001), por seu lado, defende que a arte permite estruturar os sentimentos e a psique, constituindo um instrumento social de equilíbrio. Pelo exposto, considera-se pertinente o facto dos nossos entrevistados defenderem igualmente que as actividades artísticas promovem, de alguma forma, estados afectivos e, conseqüentemente, relacionais. Os indicadores **‘Relacionada com afectos, sentimentos’** e **‘Alarga/altera afectos, emoções, sentimentos’** são disto testemunho.

São também comparáveis os conteúdos dos indicadores **‘Projectiva (veicula o interior e o exterior)’** e **‘Possibilita a expressão de sentimentos/desbloqueia/promove a diminuição de conflitos/diminuição de defesas’**, dado que um e outro estão relacionados com a capacidade do ser humano exteriorizar. É de lembrar, como já atrás deixámos expresso, que a teoria psicanalítica freudiana defende que a arte é essencialmente um processo catártico, que traz para o exterior o inconsciente ‘submerso’ em cada ser humano.

Para Read (1958), a expressão, nomeadamente a expressão artística, associa-se a sentimentos e constitui um processo de volição espontâneo e interior, que faz exteriorizar os contrangimentos ou as perturbações internas. A ‘expressão’, conceito que etimologicamente e, segundo Arnheim (1997), significa ‘pressionar para fora’, associa-se a uma capacidade que permite ao ser humano efectivar a necessidade de criar ordem no mundo envolvente, sentido que nos parece ter sido dado pelos nossos entrevistados às suas afirmações.

Prosseguindo, é possível afirmar que os indicadores **‘Maior capacidade de insight/ aprofundamento de significação/reflexão’** e **‘Promove aprendizagem’** se baseiam no uso de objectos e actividades simbólicas que alguns investigadores tanto referem como fundamentais para o desenvolvimento em geral (Piaget, 1990; Jung, 2000; Vigotsky, 2001).

No que diz respeito à criatividade, são de associar os indicadores **‘Exploratória’** e **‘Promove a criatividade’**. Perante a dimensão do próprio conceito, podemos considerar que a dimensão ‘exploratória’ pode ser considerada como uma vertente do processo criativo e uma manifestação da capacidade de apreender relações entre diferentes partes, criando funções entre diferentes objectos (Eisner, 1972).

Tomemos agora, comparativamente, os indicadores **‘Relaciona-se com motivação’**, **‘Promove a estimulação’** e **‘Gratificação/permite sentimentos de prazer’**, situando-os no plano das actividades artísticas, como instrumento de estimulação/motivação do desenvolvimento humano. Se a motivação for entendida como uma preferência vectorial de um sistema que faz o organismo tender para uma determinada direcção e não outra, de forma a garantir a satisfação de necessidades (Nuttin, 1983), esta satisfação ou

gratificação que o organismo adquire ao realizar determinada actividade poderá, portanto, ser relacionada com a motivação. Desta forma, acrescentamos que a actividade artística é, segundo Arnheim (1997), uma fonte de estímulo para o organismo, pois garante a satisfação e, conseqüentemente, a motivação humana.

Refira-se, ainda, a finalizar este ponto, que a comunicação é uma dimensão do próprio processo artístico e que, tal como já o dissemos, emerge naturalmente em qualquer forma de expressão. Assim, neste sentido, julgamos que o expresso pelos indicadores **‘Comunicativa’** e **‘Promove comunicação’** constitui um elemento importante a valorizar.

3.1.4 - Análise comparativa de dados referentes às subcategorias ‘Situação inicial’ e ‘Efeitos no Desenvolvimento’

Neste ponto da análise interpretativa dos dados, consideramos que se justifica, dada a natureza substantiva de algumas subcategorias que compõem as categorias **‘Arte em Geral’** e **‘Desenvolvimento’**, fazer uma análise comparativa entre as subcategorias **‘Situação inicial e ‘Efeitos no desenvolvimento’**, no sentido de melhor caracterizar o que nos propomos estudar, isto é, os efeitos da acção educativa e/ou terapêutica dos nossos entrevistados.

Deste modo, são comparáveis os indicadores **‘Resistência às actividades artísticas’** e **‘Evitamento/defesa’** (Quadro N°8), que expressam um estado de retracção das pessoas, no início da intervenção, e o indicador **‘Possibilita a expressão/liberta/desbloqueia/promove a diminuição de conflitos/diminuição defesas’** (Quadro N° 19), que, por oposição, evidencia uma libertação do interior da pessoa. Parece, assim, poder afirmar-se que a arte promove alterações positivas no processo de exteriorização do *self*. Esta

conclusão será reforçada se recordarmos Rogers (1985), segundo o qual todo o ser humano tem o desejo inato de afirmar a sua essência, ou ainda Lowenfeld (1970), que fundamenta a ideia de que a arte é uma forma de enriquecer a vida interior.

3.1.5 - Análise comparativa de dados referentes às subcategorias ‘Situação pós-intervenção’ e ‘Efeitos no Desenvolvimento’

Comparando os dados sistematizados no Quadro N° 9, relativo à acção das pessoas após a intervenção das actividades artísticas, com o Quadro N° 19, respeitante aos efeitos da arte no desenvolvimento, encontramos indicadores que nos conduzem às interpretações que se seguem.

Todos os entrevistados (6) são unânimes em considerar que as actividades artísticas promovem as relações interpessoais. Os indicadores **‘Acalmia no comportamento social/relacional (maior tranquilidade)’** e **‘Promove relações interpessoais’** assim o indicam, tal como o indicador **‘Aceitação de contacto físico’**. O exposto pode inscrever-se no quadro da teoria de Vigotsky que fundamenta a arte como um aspecto social da nossa construção, ou, numa versão terapêutica, como um aspecto de equilíbrio e reabilitação, ambos conduzindo ao desenvolvimento afectivo e relacional.

Duma forma mais consistente e específica no que ao desenvolvimento afectivo se refere, constatamos que cinco dos entrevistados afirmam que as actividades artísticas alteram a capacidade afectiva das pessoas. Os indicadores que nos sugerem isto são: **‘Alarga/ altera afectos, emoções, sentimentos’**, e **‘Mudança no comportamento afectivo’**, ambos com suporte na Psicanálise, que explorou profundamente esta questão. Freud, pioneiro nesta abordagem, deixou-nos perspectivas que, mais tarde, vieram dar

suporte a psico-terapias e arte-terapias, que utilizam as questões da afectividade e da arte como foco central de intervenção.

Tomando ainda em termos de análise comparativa indicadores das duas subcategorias em causa, verifica-se que também cinco entrevistados concordam que a arte promove o desenvolvimento de uma forma global. Os indicadores **‘Contribuição para o desenvolvimento global/crescimento/mudança’** e **‘Desenvolvimento geral’** testemunham esta evidência, que se apresenta em conformidade com a opinião de vários autores, já tantas vezes referidos ao longo deste estudo (Read 1958; Santos, 1982; Santos, 1989; Santos, 1992). O desenvolvimento global, como consequência de um conjunto de competências que se vão adquirindo, integra um vasto campo de domínios que interagem entre si de forma gradual e sequencial. Desta forma, podemos inferir que a arte, embora determine efeitos positivos em áreas específicas do desenvolvimento, como, por exemplo, a área afectivo-relacional, implicaria, nem que fosse indirectamente, um vasto leque de competências a nível geral.

Dizem-nos também 5 entrevistados que, após a realização de actividades artísticas, as pessoas adquirem uma reestruturação positiva da sua própria identidade. Vejamos assim os indicadores **‘Maior auto-estima, ‘Alteração de auto-conceitos’ e ‘Restauração de identidade/individualidade, auto-conceitos, auto-conhecimento, auto-imagem, auto-estima’**. Estes indicadores, que expressam efeitos positivos no desenvolvimento individual e relacional de cada ser humano, além de reunirem sentimentos de mais valia, colocam o indivíduo numa atitude de consciencialização de si mesmo, o que se revela imprescindível para o processo de desenvolvimento afectivo-relacional (Damásio, 2000b).

Verificamos, através dos indicadores **‘Promove a comunicação’** e **‘Melhoria na comunicação com os outros’**, que 3 entrevistados asseguram que a arte promove melhorias na comunicação com os outros. A comunicação, como um processo evolutivo e relacional, é, sem dúvida, um instrumento básico no processo simbólico de construção de conhecimento (Vigotsky, 1999), pelo que a arte, como promotora de capacidades comunicativas, se revela como um meio eficaz de desenvolvimento, nomeadamente de desenvolvimento afectivo-relacional.

Consideremos, por fim, os indicadores, **‘Ultrapassar os conflitos’** e **‘Promover a resiliência/alteração de comportamentos/ultrapassar conflitos’**, referidos por três entrevistados, que afirmam que a arte ajuda a ultrapassar os conflitos e promove capacidades de adaptação perante as adversidades. Deste modo, constitui esta capacidade uma forma de equilíbrio e de bem-estar, que se pode adquirir e otimizar através das actividades artísticas, o que revela, mais uma vez, a importância da arte no processo de desenvolvimento humano.

3.2 - Áreas expressivas

Dadas as diferentes especialidades de trabalho dos protagonistas do estudo, uma das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas é a que se reporta às **‘Áreas expressivas’** em que os mesmos intervêm e que passamos a analisar interpretativamente.

3.2.1 - Artes Plásticas

Começamos, então, por nos reportar à área das **‘artes plásticas’**, conforme se pode ver no Quadro Nº 20. Gonçalves (2000a: 107) evidencia que na “expressão plástica, tanto o pedagogo como o psicólogo se ocupam seriamente da interpretação do gesto livre e

expressivo do ser humano”, o que transmite, de forma visível, a emoção, o pensamento e a imaginação. É com base nestas capacidades que os indicadores sistematizados neste Quadro exprimem, que nos permitimos observar aquilo que os nossos entrevistados mais distinguiram nesta área expressiva.

Quadro N° 20 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Artes plásticas

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Promovem a simbolização	4	20.00	2	33.33
Expressões (como força primária/ de sentimentos, emoções)	7	35.00	2	33.33
Gesto criativo	1	5.00	1	16.67
Adaptabilidade/flexibilidade de recursos	2	10.00	2	33.33
Funcionalizante	1	5.00	1	16.67
Relação com afecto/sentimento	1	5.00	1	16.67
Intervenção	1	5.00	1	16.67
Comunicação	3	15.00	1	16.67
TOTAL (F)	20	100.00	-	-

Ni= 8; Ms=2.50; Mc= 3.74

(Para 19 indicadores e $\Sigma(F)=71$, da categoria)

A análise do Quadro N° 20 permite-nos evidenciar a relação entre as ‘expressões’ e as ‘emoções’, num processo intrínseco que a psicanálise tanto refere e nós já tanto mencionamos. Como indicador mais significativo destaque-se **‘Expressões (como força primária/de sentimentos, emoções)’**, com uma frequência de 7 ocorrências (35.00% do respectivo total), o que ultrapassa largamente a média da subcategoria, que é de 2.50, e que se ficou a dever a 2 entrevistados (33.33%). Este indicador remete-nos, portanto, para a importância das artes plásticas como força mobilizadora de exteriorização de sentimentos e emoções, tal como os excertos seguintes bem o expressam:

- (...) *o gesto pictórico (...) É um gesto (...) de intervenção (...) uma força muito primária (...) neste tipo de expressão que faça com que ela seja das mais próximas. Logo aí se torna uma coisa quase umbilical (...)* (E3);
- (...) *Outros expressam melhor certo tipo de sentimentos através da cor (...)* (E6).

Por outro lado, as artes plásticas são áreas expressivas que ‘**Promovem a simbolização**’, nas palavras de dois protagonistas do estudo, ou seja, 33.33%, em 4 afirmações num total de vinte, o que corresponde a 20% do respectivo somatório. Por simbolização compreenda-se o acesso à capacidade da inteligência permitir ao indivíduo conhecer o mundo envolvente, através de símbolos que associa, ou de imagens que retém, ou ainda como forma de obter conhecimento e, conseqüentemente, de desenvolvimento. As citações que a seguir se apresentam dão sentido a este indicador:

- (...) *estamos a falar a propósito das histórias pessoais (...) de um simbolismo associado ao desenho (...)* (E3);
- (...) *Depois a simbolização. Não basta só querer mudar. É preciso perceber o que é que mudamos, ou seja, nomear, e a arte, exactamente, arte permite também dar forma a essas coisas. A arte plástica é por excelência uma comunicação que dá forma [torna conceito, simboliza] (...)* (E4).

Saliente-se também que as artes plásticas foram ainda referidas, em 15% das frequências, correspondentes a 3 unidades de sentido, como formas de ‘**Comunicação**’, valor que se situa acima das médias da subcategoria e também da categoria, que são, respectivamente, de $M_s=2.5$ e $M_c=3.74$. O entrevistado que tal expressou, disse:

- (...) *E que às vezes, através de um desenho conseguem dizer aquilo que de outra forma não diriam (...)* (E6);

- (...) *Por exemplo, nós fazemos um trabalho de barro com uma intenção comunicativa (...) (E6).*

3.2.2 - Música

Prosseguindo a análise no que às diferentes 'Áreas expressivas' se refere, esta categoria reporta-se à importância da música para o processo de desenvolvimento, que Santos (1989) e Sousa (2003b) tanto evidenciam. A música, por envolver naturalmente o ser humano, confere-lhe capacidade de integração social, pois permite-lhe uma interacção harmoniosa consigo mesmo e com os outros.

No Quadro N° 21, observamos como a música, além de permitir a expressão de sentimentos e de ser uma actividade gratificante, modifica os estados emocionais das pessoas.

Quadro N° 21 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Música

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Estrutura específica que interage com o indivíduo e implica reciprocidade	13	68.42	1	16.67
Promove estados emocionais	3	15.78	1	16.67
Relação com temporalidade	1	5.26	1	16.67
Provoca acalmia	1	5.26	1	16.67
Promove simbolização	1	5.26	1	16.67
TOTAL (F)	19	99.98	-	-

Ni= 5; Ms=3.8; Mc=3,74

(Para 19 indicadores e $\Sigma(F)=71$ da categoria)

O indicador '**Estrutura específica que interage com o indivíduo e implica reciprocidade**' destaca-se dos restantes com 13 unidades de sentido (68.42% do respectivo total), significando que a música pode ser uma forma de arte-terapia bastante interactiva, pois a sua estrutura permite ao indivíduo um certo dinamismo espontâneo,

que lhe possibilita assumir certas atitudes de previsibilidade, de antecipação e de reciprocidade, como podemos constatar pelas afirmações que transcrevemos:

- (...) *a chave, o fundamento principal, onde a música poderá exactamente imprimir ritmos, imprimir sequências (...) previsibilidade (...) imprimir um trabalho de antecipação (...) (E4);*
- (...) *a música pode oferecer isso, pode oferecer isso (...) Estas questões ligadas também a esta reciprocidade que é importante (...) (E4).*

A ‘música’ é uma forma de expressão que ‘**Promove estados emocionais**’, diz a nossa entrevistada em 15.78% (3) do somatório das afirmações, embora este valor seja já inferior ao valor das médias da subcategoria e da categoria ($M_s=3.8$ e $M_c=3.74$, respectivamente). A propósito, afirmou a entrevistada:

- (...) *a música é de facto um grande ingrediente em termos de poder evocar emoções (...) (E4);*
- (...) *a música evoca muitas emoções (...) (E4).*

Tal como se verificou relativamente às Artes Plásticas, a Música é referida, de igual modo, como promotora de simbolização, como meio de produção de acalmia nos destinatários-alvo da intervenção, além de possibilitar a construção da noção de tempo, conceito de difícil elaboração, mesmo nas crianças de desenvolvimento comum.

3.2.3 - Dança

A terceira área expressiva que emergiu da análise de conteúdo foi a ‘Dança’. Esta, reconhecida como abordagem (re)educativo-terapêutica, está intrinsecamente relacionada com a motricidade, com o ritmo e com a expressividade emocional, pois constitui-se na forma do indivíduo expressar o seu mundo interno em contextos relacionais e comunicacionais específicos (Santos, 2000b). No Quadro N° 22, vemos as

potencialidades desta actividade que parece construir interiormente capacidades simbólicas e criativas que atribuem ao seu humano o conhecimento da interacção entre o próprio corpo e o corpo do outro, numa construção dialéctica entre o indivíduo e o meio.

Quadro N° 22 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Dança

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Actividade de natureza criativa/exploratória	2	22.22	1	16.67
Desenvolve competências relacionais	2	22.22	1	16.67
Promove auto-conhecimento	4	44.44	2	33.33
Forma singular de promover competências	1	11.11	1	16.67
TOTAL N(F)	9	99.99	-	-

Ni= 4; Ms= 2.25; Mc= 3.74

(Para 19 indicadores e $\Sigma(F)=71$ da categoria)

Apenas dois entrevistados contribuíram para a definição desta subcategoria: um musicoterapeuta e um professor de dança. De entre os indicadores que a constituem, destaca-se '**Promove o auto-conhecimento**', com o valor 4 de frequência (44.44%), devido a 33.33% dos entrevistados. Refere-se tanto à construção de conhecimento do próprio corpo, que tão importante é para a referência da auto-imagem, como ao conhecimento do mundo envolvente. Dão testemunho do que acabamos de afirmar as duas passagens de uma das entrevistas, que a seguir se transcrevem:

- (...) desenvolvemos algumas competências por exemplo relacionais (...) a dança (...) O tocar no outro (...) são competências relacionais, conhecimento do meu corpo, dos meus sentimentos, do meu espaço, que só por exemplo através da dança é que isso é, isso é possível (...) (E5);
- (...) o saber qual é o meu espaço, o prever as minhas reacções, o saber que as outras pessoas também têm o seu espaço, a sua intimidade (...) (E5).

3.2.4 - Áreas Interdisciplinares

No processo de intervenção que vimos estudando, de acordo, aliás, com as especialidades dos entrevistados, foi necessário considerar uma subcategoria que traduzisse a interdisciplinaridade e complementaridade entre as áreas expressivas consideradas, dado o recurso às mesmas nesta perspectiva (Quadro N° 23).

Quadro N° 23 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Áreas expressivas/ Subcategoria: Interdisciplinares

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Através da criação artística promove o desenvolvimento e a aprendizagem (transforma, integra, experiência)	7	30.43	3	50.00
Existência/ importância de interdisciplinaridade	16	69.57	4	66.66
TOTAL (F)	23	100.00	-	-

Ni= 2; Ms= 11.50; Mc= 3.74,

(Para 19 indicadores e $\Sigma(F)=71$, da categoria)

O carácter interdisciplinar da intervenção, no plano 'expressivo-artístico', é explicitamente afirmado por 4 dos entrevistados, em 16 unidades de sentido (69.57% do total), segundo as quais a complementaridade substantiva e prática entre as diversas áreas de expressão se constitui como estratégia e meio de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem (7 unidades de sentido, ou 30.43% do total, recolhidas nos discursos de 3 entrevistados). Vejamos como um dos entrevistados se refere a esta questão:

- (...) *A facilidade com que os alunos aprendem línguas tem a ver com o trabalho que foi feito ao nível da educação auditiva, através da educação musical (...) (E6);*
- (...) *Uma relação que muitos ainda não descobriram, volto a repetir, entre, o desenvolvimento artístico e as artes e as disciplinas ditas formais (...) (E6).*

3.2.5 - Síntese de dados da categoria

As '**Artes plásticas**' são, de uma forma geral, consideradas pelos entrevistados como as áreas expressivas mais utilizadas, tanto pelos educadores como pelos terapeutas. Tal como se pode ver nos quadros anteriores relativos a esta categoria, são 4 os respondentes que se referem às '**Artes Plásticas**', enquanto apenas 1 faz referência à '**Música**' e 2 se reportam à '**Dança**'.

As razões invocadas para recorrerem às '**Artes Plásticas**' prendem-se, talvez, com a 'naturalidade' da sua expressão, que não necessita de técnica especializada para a ela se fazer recurso, tal como se parece inferir do valor percentual do indicador '**Adaptabilidade/flexibilidade de recursos**', que, embora se situe aquém das médias da subcategoria e da categoria, se pode considerar como indicativo da maior facilidade com que as '**Artes plásticas**' são utilizadas, relativamente a outras áreas expressivas.

No que à categoria '**Áreas expressivas**' se refere, cuja média ($M_c=3.74$), para 19 indicadores e para um $\sum(F)=71$, é ainda de relevar, em termos de conjunto, uma dimensão de promoção do desenvolvimento para que concorrem os indicadores relativos às 'competências relacionais', ao 'auto-conhecimentos' e a 'promoção de desenvolvimento e de aprendizagem'. Estes, que constam de duas subcategorias e que representam 14.08% da soma total das frequências da categoria, são referidos por 2 pessoas, dando sentido ao conceito de desenvolvimento, que é abordado na parte teórica deste trabalho.

São também convergentes dois indicadores que se referem a '**Promover a simbolização**' e que foram apontados por 3 pessoas, ou seja 50% dos entrevistados, e que nesta categoria correspondem a 6 unidades de sentido, isto é 8.45% do total do

somatório das frequências, valor acima da respectiva média, que é de $Mc=3.74$. Sobre a importância da simbolização para o desenvolvimento, já mencionámos que a capacidade simbólica representa, segundo vários autores, tais como Piaget (1990), por exemplo, a possibilidade de fazer associações e apreensões sobre a realidade envolvente. Consequentemente, as actividades artísticas, ao conferirem esta possibilidade de simbolização, adquirem importância essencial no desenvolvimento.

Julgamos ainda pertinente, no que às '**Áreas Expressivas**' respeita, distinguir o indicador '**Emoções/Sentimentos/Estados afectivos**', evocado por 2 dos entrevistados, em 5.63% do somatório das unidades de sentido da categoria. De acordo com os dados, permitimo-nos dizer que as emoções parecem, assim, 'emergir' das actividades artísticas, como se de um seu prolongamento se tratasse.

3.3 - Contextos

A análise de conteúdo das entrevistas possibilitou-nos identificar dois contextos de acção ou intervenção dos protagonistas do estudo: a '**Educação pela Arte**' e a '**Arte-terapia**'.

3.3.1 - Educação pela arte

Quanto ao papel da '**Educação pela Arte**' no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com problemas, designadamente os que apresentam Necessidades Educativas Especiais, prestemos atenção aos dados que constituem o Quadro N° 24.

Analisando o quadro, constatamos que são 13 os indicadores que traduzem, na opinião dos entrevistados, as 'capacidades' que a '**Educação pela Arte**' promove. A especificidade desta subcategoria expressa-se no facto de cada indicador, independentemente da frequência registada, se ter ficado a dever a apenas 1 ou 2

entrevistados. Tal facto resulta do âmbito específico das actividades que são desenvolvidas por cada entrevistado em particular, mas que se inserem no contexto da 'Educação pela Arte'.

Quadro N° 24 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Contexto/ Subcategoria: Educação pela Arte

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Ajuda / promove relações afectivas	3	9.38	1	16.67
Processo similar com arte-terapia	2	6.25	2	33.33
Promove auto-conhecimento através de emoções/ afectos/ sentimentos	1	3.13	1	16.67
Promove auto-conhecimento/ conhecimento	3	9.38	1	16.67
Promove a capacidade de representação	1	3.13	1	16.67
Promove a relação interpessoal	5	15.63	1	16.67
Usa a criatividade	4	12.50	2	33.33
Usa a capacidade simbólica	1	3.13	1	16.67
Permite a exteriorização	1	1.13	1	16.67
Disponibiliza recursos/ É um recurso	3	9.38	1	16.67
Promove/ facilita o desenvolvimento	4	12.50	2	33.33
Respeita as diferenças individuais	3	9.38	2	33.33
Explora as potencialidades individuais	1	3.13	1	16.67
TOTAL (F)	32	100.05	-	-

Ni= 13; Ms= 2.46; Mc=3.19

(Dentro da categoria, temos que para $\Sigma(F) = 83$ e 26 indicadores)

Reportando-nos aos indicadores mais significativos, tomamos como referência os que se situam acima da média desta subcategoria (Ms=2.46).

O primeiro deles é '**Promove relação interpessoal**', com um valor percentual de 15.63% (1 entrevistado), que traduz um aspecto determinante da socialização.

Prestemos atenção ao que nos diz, neste excerto, o protagonista do estudo, em causa:

▪ (...) *A educação pela arte tem a valência de disponibilizar recursos para envolver o outro na comunicação (...) é facilitadora de interações (...) pode envolver interações não só entre pessoas, mas também entre conteúdos (...)* (E6).

Quanto ao indicador '**Usa criatividade**', com 12.50%, das unidades de sentido, com origem nas afirmações de 2 dos entrevistados, quer o mesmo significar que a 'Educação pela Arte' gera e estimula a criatividade das pessoas face às situações problemáticas do seu dia-a-dia. Sobre isto se pronunciaram, deste modo, dois protagonistas do estudo:

- (...) *a diferença entre a educação pela arte e o ensino corrente. Eu penso que é a capacidade que arte tem de mover a nossa criatividade (...) (E4);*
- (...) *a criatividade (...) Porque permite exactamente que os miúdos possam expressar-se e possam experimentar (...) (E6).*

A unidade de sentido '**Promove/facilita o desenvolvimento**' reafirma a dimensão pedagógica e desenvolvimentista do processo educativo através da arte, tal como diz um dos entrevistados, em 9.38% do valor total das frequências desta subcategoria e como a seguir se evidencia:

- (...) *A questão é o desenvolvimento pessoal (...) é o reajustamento em termos pedagógicos, essa é que é a meta (...) (E4).*

O indicador '**Ajuda/promove relações afectivas**', com 9.38%, do total das unidades de sentido, vem reforçar o que já se constatou noutras categorias e subcategorias acerca da importância da arte e das expressões artísticas, em geral, no desenvolvimento afectivo e relacional das pessoas. Um dos entrevistados exprime as seguintes ideias sobre este aspecto:

- (...) *claro a educação pela arte (...) não vai resolver todos os problemas cognitivos duma criança (...) mas que ajuda na relação e nos sentimentos, sim (...) (E5);*
- (...) *Porque a arte mexe com os sentimentos (...) (E5).*

Quanto à unidade de sentido '**Promove auto-conhecimento**', com 3 referências, ou 9.38% do total, destacam-se as seguintes afirmações, que enfatizam a contribuição da '**Educação pela Arte**' na construção da imagem de si próprio:

- (...) *como exploração interior do indivíduo (...) [a educação pela arte] (E5);*
- (...) *a relação que o corpo tem em relação às letras, aos números (...) formar individualmente e depois em conjunto, letras (...) Em conjunto, têm que tocar, têm que pensar, e tudo isso. (...) [a actividade feita com crianças do 1º ciclo] (E5).*

É significativo, sobretudo para pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que o processo educativo atenda à sua situação em concreto, pelo que o indicador '**Respeita diferenças individuais**' assume especial interesse. Com 9.38% do total das frequências, esta atitude surge expressa nos excertos que imediatamente transcrevemos:

- (...) *atendendo ao ritmo de cada um (...) atendendo ao potencial de cada um (...) (E6);*
- (...) *Ajuda, ajuda a respeitar essas diferenças (...) [a educação pela arte] (E6).*

A '**Educação pela Arte**' configura-se, pois, na perspectiva dos entrevistados, como um recurso, o que é expresso pelo indicador '**Disponibiliza recursos/É um recurso**', com 3 unidades de sentido num total de 32, ou seja uma percentagem de 9.38%, ficando, assim, acima da média percentual desta subcategoria ($M_s=2.46$). Neste plano, destacamos as seguintes afirmações de um dos entrevistados:

- (...) *A educação pela arte tem a valência de disponibilizar recursos (...) (E4);*

- (...) a educação pela arte (...) tem outro propósito, assim como a musicoterapia, ou a arte-terapia, no contexto pedagógico, tem o propósito de chegar ao indivíduo (...) (E4).

3.3.2 - Arte-terapia

Passemos agora, ao papel da 'Arte-terapia', em termos de promoção do desenvolvimento (Quadro N° 25).

Quadro N° 25 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Contextos/ Subcategoria: Arte-terapia

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Dimensão analítica recorre a expressão plástica	3	5.88	1	16.67
Dimensão integrativa recorre a todas as formas de expressão	2	3.92	1	16.67
Focaliza a potenciação de afectos	3	5.88	1	16.67
Dimensão integrativa essencialmente catártica	2	3.92	1	16.67
Função terapêutica criativa	7	13.73	2	33.33
Função terapêutica expressiva	7	13.73	2	33.33
Função terapêutica simbólica/ significação	8	15.69	2	33.33
Função terapêutica integrativa (conceitos, conhecimentos...)	2	3.92	1	16.67
Função gratificação	1	1.96	1	16.67
Função transformadora	6	11.76	2	33.33
Função terapêutica	1	1.96	1	16.67
Promove bem-estar, evolução pessoal e interpessoal/ desenvolvimento	7	13.73	2	33.33
Promove resiliência/menor elaboração sobre eventos	2	3.92	1	16.67
TOTAL (F)	51	100.00	-	-

Ni= 13; Ms= 3.92; M=3.19

(Dentro da categoria, temos que para $\Sigma(F) = 83$ e 26 indicadores)

Tendo em atenção as especialidades profissionais dos protagonistas do estudo, esta subcategoria traduz a opinião de dois entrevistados (33.33%). Nela destacam-se, por ordem decrescente de importância relativa atribuída, os indicadores, que seguidamente enunciamos, como mais significativos.

De entre eles evidencia-se, em termos relativos, o indicador '**Função terapêutica simbólica/significação**', com 8 unidades de sentido num total de 51, representando 15.69% do somatório do valor das respectivas frequências. Reporta-se ao auto-conhecimento e ao conhecimento da realidade envolvente, tomando corpo através de afirmações como estas:

- (...) *significações mais elaboradas de si próprio (...) se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios, de maior elaboração dos eventos (...) da nossa vida, necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados, mais, mais satisfeitos, mais, mais integrados, conosco próprios e com os outros (...)* (E2);
- (...) *a música também nos dá forma. Há várias formas, há vários géneros, há vários..., portanto, a estrutura, dar uma estrutura a qualquer coisa que à partida, perante uma angústia e perante uma dor qualquer, que a pessoa não sabe o que é. Identificar. Nomear. Portanto, ela não permite só expressão, criação, mas também a simbolização (...)* [musicoterapia] (E4).

Uma outra função preconizada para a arte-terapia é a '**Função terapêutica criativa**', com 13.73% das frequências desta subcategoria, que se traduzirá na estimulação e no recurso à criatividade como forma de contribuir para ultrapassar problemas de desenvolvimento e de afirmação do ego, como se infere das seguintes afirmações:

- (...) *na arte-terapia, com o criar e através da, da mobilização da criatividade nas pessoas, está-se a incrementar todos os aspectos relativos ao processo criativo da pessoa (...)* (E2);
- (...) *Há qualquer coisa que é muito importante na arte-terapia que é o processo de criação (...)* (E4).

Com idêntica finalidade, mas num âmbito mais geral, situa-se a unidade de sentido '**Função terapêutica expressiva**', também com 13.73% do somatório das frequências

da subcategoria, que, nas palavras dos nossos entrevistados, terá uma função quase catártica, tal como nos seguintes excertos se pode ler:

- (...) *a função criação, a função (...) de significação e função de expressão (...) têm em si aspectos terapêuticos próprios (...) (E2);*
- (...) *A expressão é a capacidade que nós temos de tocarmos a nossa dor. A arte pode promover isso (...) (E4).*

A contribuição da arte-terapia para o desenvolvimento das pessoas na sua interessoalidade está patente no indicador **‘Promove bem-estar, evolução pessoal e interpessoal/desenvolvimento’**, que corresponde a 13.73% de afirmações, devidas a 33.33% dos entrevistados, das quais destacamos:

- (...) *se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios (...) de maior elaboração dos eventos (...) da nossa vida (...) necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados (...) mais, mais satisfeitos (...) mais, mais integrados, connosco próprios (...) e com os outros (...) (E2);*
- (...) *E a reestruturação, no fundo, essa tal mudança, esse desenvolvimento (...) (E4).*

Quase como corolário natural dos aspectos que temos vindo a considerar, surge o indicador **‘Função transformadora’** da arte-terapia, com 11.76% das frequências totais da subcategoria, que expressa a melhoria das condições pessoais e do desenvolvimento das pessoas com que trabalham os nossos entrevistados. Disto dão testemunho os dois excertos, de outras tantas entrevistas, que transcrevemos:

- (...) *a activação do processo criativo desdobra-se sempre a curto prazo em transformação pessoal (...) (E1);*

- (...) *potencialmente a arte pode ter (...) capacidades terapêuticas (...) pode de alguma forma possibilitar uma sensação ao indivíduo (...) de se transformar e de evoluir e de se sentir melhor consigo próprio (...)* (E2).

3.3.3 - Síntese de dados da categoria

Na categoria ‘**Contextos**’, existem indicadores afins em ambas as subcategorias, pelo que são passíveis de comparação, ou de análise global de sentido, como seguidamente se mostra.

Os indicadores ‘**Função transformadora**’, juntamente com a ‘**Função terapêutica**’ e com a ‘**Dimensão integrativa essencialmente catártica**’ parecem ‘operar’ as capacidades das pessoas, favorecendo-lhes o processo de desenvolvimento. Assim, estes três indicadores, juntamente com ‘**Promove/facilita o desenvolvimento**’, ‘**Promove a relação interpessoal**’, ‘**Promove bem-estar, evolução pessoal e interpessoal/desenvolvimento**’ e, também, ‘**Promove resiliência/maior elaboração sobre os eventos**’, reúnem um total de 32.53% da frequência total da categoria e são referidos por 50% dos entrevistados, o que revela, em termos globais, que os protagonistas do estudo se centram na promoção do desenvolvimento, feita na tentativa de afirmação do eu e do estabelecimento de relações pessoais e interpessoais.

Recordando a importância atribuída por psicólogos e pedagogos à ‘expressão’ (Freud, s. d.; Read, 1958; Stern, 1974; Arnheim, 1997; Eisner, 1972), esta surge, neste estudo, como uma função vital. Realçamos o que 33.33% dos nossos entrevistados disseram sobre a mesma, através das afirmações que deram corpo aos indicadores: ‘**Permite uma exteriorização**’; ‘**Dimensão analítica recorre a uma expressão plástica**’; ‘**Dimensão integrativa recorre a todas as formas de expressão**’ e ‘**Função terapêutica expressiva**’, os quais representam uma percentagem de 18.07% do valor total das

frequências da categoria. Isto parece-nos sugerir a valorização da expressividade intrínseca aos seres humanos, também porque esta parece estar simultaneamente associada às actividades artísticas.

Por seu lado, as unidades de sentido **‘Usa a capacidade simbólica’**, **‘Promove auto-conhecimento’**, **‘Função terapêutica integrativa (conceitos, conhecimentos)’** e **‘Função terapêutica simbólica/significação’** constituem-se como formas de conhecimento. É aqui de lembrar o valor do símbolo, bem demonstrado por Kramer (Ciornai, 2004) ou Jung (2000), ou ainda, o processo de simbolização que as perspectivas cognitivistas conceptualizaram quanto à construção do conhecimento. Desta forma, a arte, nomeadamente a actividade artística, como recurso capaz de promover esta capacidade, torna-se importante não só para o desenvolvimento afectivo e relacional, mas também para o desenvolvimento, em termos genéricos.

Prosseguindo na análise interpretativa, os indicadores **‘Função terapêutica criativa’** e **‘Usa criatividade’**, devidos a 66.67% dos entrevistados, dão-nos a dimensão da frequência com que o processo criativo é referido, quando se fala do processo artístico.

Relativamente à envolvência da afectividade nas actividades relativas à educação pela arte ou à arte-terapia, podemos ‘associar’ três indicadores. São eles: **‘Ajuda/Promove relações afectivas’**, **‘Promove auto-conhecimento através de emoções/afectos/sentimentos’** e **‘Focaliza a potenciação dos afectos’**. Tendo-se ficado a dever a 2 entrevistados, a envolvência da afectividade surge neles expressa ora como recurso, ora como algo a desenvolver.

3.4 - Intervenção

Esta categoria tenta apreender o que os entrevistados representam sobre a intervenção das artes, relativamente a contextos onde se potencia o desenvolvimento humano.

3.4.1- Em geral

Reportemo-nos à análise do quadro N° 26, que sistematiza os dados referentes ao alcance interventivo da arte, em geral, e às necessidades de implementação de mais recursos e mais oportunidades de acesso a esses recursos.

Quadro N° 26 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Intervenção/ Subcategoria: Em geral

INDICADORES	N° unidades de sentido	%	N° respondentes	%
Existência de alcance interventivo através da arte	6	30.00	3	50.00
Necessidade de incrementar recursos humanos e logísticos especializados	9	45.00	2	50.00
Necessidade de incrementar o processo criativo nas pessoas	5	25.00	4	83.33
TOTAL (F)	20	100	-	-

Ni= 3; Ms= 6.66; Mc=3.33%

(Para $\Sigma(F)$ = 30 e 9 indicadores, relativos à categoria)

Com 9 unidades de sentido, a que corresponde um valor de 45% do respectivo total, com origem nas entrevistas de 50% dos entrevistados, destaca-se o indicador '**Necessidade de incrementar recursos humanos e logísticos especializados**', como forma de conseguir dar respostas formativas adequadas às necessidades específicas das pessoas em causa. As seguintes afirmações corroboram o que acabamos de dizer:

- (...) *pela necessidade de técnicos dessa área numa série de sectores (...)* (E2);
- (...) *Devia haver musicoterapeutas, arte-terapeutas nas escolas que complementassem o trabalho dos professores (...)* (E4).

Relativamente ao indicador ‘**Existência de alcance interventivo da arte**’, constata-se que, em termos genéricos, a arte consubstancia formas de intervenção no processo de desenvolvimento humano. É disto elucidativo a seguinte expressão de um dos seis entrevistados:

▪ (...) *vários níveis de intervenção. Vários modos de intervenção (...) em arte-terapia que essencialmente se distinguem em dois, que são: um nível que é de arte-terapia e outro nível que é de arte-psicoterapia (...) (E2).*

3.4.2 - Específica em portadores de N.E.E.

Por fim, prestemos atenção à caracterização das intervenções especializadas em pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Quadro N° 27).

Quadro N° 27 - Arte e desenvolvimento

Categoria: Intervenção/ Subcategoria: Específica de N.E.E.

INDICADORES	Nº unidades de sentido	%	Nº respondentes	%
Forma diferente de ajudar sem discriminar	1	10.00	1	16.67
Intervenção com artes plásticas para psicóticos	1	10.00	1	16.67
Necessidade específica de intervenção para doentes com deficiência mental	4	40.00	1	16.67
Forma de restauro /reparação	1	10.00	1	16.67
Exploração sensorial para portadores do espectro autista	2	20.00	1	16.67
Acção que se aplica a todos em geral	1	10.00	1	16.67
TOTAL N(F)	10	100.00	-	-

Ni=6; Ms=1.67; Mc=3.33%

(Para $\Sigma(F)$ = 30 e 9 indicadores, relativos à categoria)

São dois os indicadores mais significativos desta subcategoria, cujas frequências ultrapassaram a respectiva média (Ms=1.67), os quais se referem a pessoas com determinadas necessidades específicas:

- **‘Necessidade específica de intervenção para doentes com deficiência mental’**, centrando-se a acção do professor/terapeuta nos seguintes aspectos:

- (...) *intervir mais na lógica (...) da auto-estima (...) (E3);*
- (...) *que temos de trabalhar mais a noção de corpo (...) (E3).*

- **‘Exploração sensorial para portadores do espectro autista’**, na medida em que a musicoterapia ajuda a ‘romper’ o mundo de silêncio dos portadores do espectro do autismo, tal como se pode verificar nos excertos seguintes:

- (...) *Com estas crianças autistas, o trabalho é mais ao nível quer sensorial, de exploração sensorial, quer ao nível da comunicação (...) (E4);*
- (...) *Era pôr em música os movimentos dele (...) [refere-se a uma criança autista] (E4).*

3.4.3 - Síntese de dados da categoria

A intervenção artística que existe actualmente parece ser, segundo os entrevistados, insuficiente, perante as necessidades reais de pessoas em geral, ou de pessoas com determinadas Necessidades Educativas Especiais, em particular. Deste modo, evidencia-se a necessidade de implementar recursos e medidas especializadas de intervenção e adoptar medidas que recorrem a diferentes áreas expressivas, de modo a valorizar as diferenças das pessoas, não discriminando, mas reparando e reabilitando os déficits afectivos e relacionais de cada ser humano.

4 - Análise global dos dados

Duma leitura longitudinal dos indicadores mais representativos que emergiram ao longo deste estudo, obtivemos uma perspectiva globalizante acerca das acções interventivas a que os nossos entrevistados se reportaram.

Desta forma, como síntese global da interpretação elaborada ao longo dos vários temas, categorias e subcategorias, concluímos que este tipo de intervenções, que utilizam as actividades artísticas em espaços terapêuticos e educativos, têm como objectivos, não apenas desenvolver as capacidades expressivas, mas também promover os hábitos sociais e as competências afectivas dos intervenientes nos processos. Numa perspectiva metodológica, verificamos que em tais processos se propiciam situações contextuais favoráveis, em que os destinatários-alvo podem experimentar sentimentos de motivação, de auto-estima, de maior integração e aceitação, relativamente a conhecimentos e valores. Como recursos destas actividades, os entrevistados referem-se não só a aspectos físicos e materiais, mas também a aspectos humanos. As relações, os sentimentos e os afectos constituem parte integrante desses recursos.

As crianças, jovens e adultos com quem trabalham os nossos entrevistados são portadores de perturbações físicas e psicológicas variadas que se traduzem em diferentes tipos de dificuldades específicas de desenvolvimento. O estudo permitiu-nos verificar que as actividades artísticas permitem que essas pessoas evidenciem melhorias a nível dos domínios técnico, psicológico, afectivo e social, favorecendo, ainda, o seu processo de desenvolvimento, em geral.

Estes processos interventivos são variáveis no tempo e dependem, entre outros factores, das desvantagens apresentadas pelas pessoas, em cada situação. Todos nós temos capacidades singulares de expressão, que são intrínsecas à nossa identidade, pelo que os desvios à 'normalidade' devem ser entendidos não com discriminação, mas com aceitação. Na esfera das actividades artísticas, o desbloquear de capacidades expressivas e criativas parece emergir com bastante facilidade, 'alargando' capacidades afectivas e

relacionais e conduzindo-nos, por consequência, a sentimentos de integração e de aceitação, não só de nós mesmos, mas também dos outros.

Por natureza, a arte foi definida como um processo criativo e comunicativo que implica a transformação. Por este prisma, é notória a similitude entre a arte e o processo de desenvolvimento, sendo que ambos constituem uma significativa contribuição para as alterações sintomáticas da construção da identidade. Os efeitos que a arte produz a nível de mudanças no desenvolvimento são os que conduzem o indivíduo à redefinição do auto-conceito, da auto-imagem e da auto-estima. A arte também parece ter a capacidade de se relacionar com os sentimentos, exteriorizar afectos, diminuir conflitos internos e possibilitar maior capacidade de significação.

Especificamente, as artes plásticas foram apontadas como promotoras de simbolização e como força primária de sentimentos, além de se configurarem como um recurso flexível de auto-expressão. A música possui uma estrutura específica que faz o indivíduo interagir espontaneamente e de forma recíproca. A dança foi apontada, prioritariamente, como promotora de auto-conhecimento e de relações interpessoais. Estas diferentes áreas expressivas, que permitem promover diferentes competências, também interagem entre si e com outros domínios expressivos, complementando-se nas actividades de enriquecimento pessoal e interpessoal.

Como suporte pedagógico, encontramos na Educação pela Arte uma forma eficaz de potenciar capacidades promotoras de desenvolvimento afectivo e relacional, verificando-se, de igual forma, que as capacidades emergentes da esfera arte-terapêutica conduzem a esse mesmo processo evolutivo.

Finalmente, e duma forma global, podemos dizer que se configurou como positiva a existência destes tipos de intervenção especializada e que a existência ou recurso de mais acções específicas nestas áreas, seriam benéficas para todas as pessoas em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, propusemo-nos estudar, com carácter exploratório, as potencialidades das actividades artísticas na promoção do desenvolvimento humano, designadamente no que respeita aos domínios afectivo e relacional. Para tal, tomámos como ponto de partida e análise as representações de seis profissionais, cuja acção se traduz num processo interventivo-educativo e/ou terapêutico, junto de crianças, jovens e adultos que apresentam ‘problemas’ de desenvolvimento ou Necessidades Educativas Especiais.

É o mesmo suportado por uma síntese teórica em que procurámos reflectir, primeiro, sobre o ‘desenvolvimento afectivo-relacional’, depois, sobre a relação entre este último com as actividades emergentes através da experimentação artística. Recorremos, para o efeito, a dois campos de acção: a ‘educação’, apoiada em pressupostos de índole pedagógica e psicológica, e a ‘terapia’, associada a parâmetros de natureza educativa, numa linha mais psicanalítica, vertentes estas que parecem fundir intenções operativas relativamente ao desenvolvimento humano, principalmente porque procuram desbloquear e otimizar recursos disponíveis e capacidades humanas inovadoras.

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e heurístico, pelo que recorremos à entrevista semi-estruturada como técnica de recolha de dados. Estes foram tratados e sistematizados através da análise de conteúdo, tendo sido respeitados com rigor, não apenas todas as fases tecnicamente estipuladas por alguns investigadores (Bardin, 1979; Huberman e Miles, 1991; Estrela, 1994), mas também os procedimentos de triangulação interna, de forma a garantirmos fidelidade e validade na análise interpretativa efectuada.

Considerando, globalmente, o ‘*corpus*’ de informação analisado, julgamos que este estudo abrangeu um leque de profissionais variado e que nas especificidades a que se reportaram as respectivas representações (áreas expressivas e destinatários-alvo) existe um elevado índice de homogeneidade. Assim, numa análise transversal do ‘*corpus*’ global da informação foi possível encontrar, em bastantes categorias e subcategorias, inúmeros indicadores comparáveis.

Por outro lado, e fazendo uma análise longitudinal sobre a informação sistematizada, percebemos que a predominância de indicadores, que especificamente pautaram as diferentes categorias e subcategorias do estudo, vem atribuir a alguns conteúdos relativos à acção dos entrevistados uma importância acrescida. Por exemplo, os indicadores que se referem ao domínio afectivo, bastante evidenciado pelos nossos interlocutores, surgem, ao longo das várias categorias e subcategorias, umas vezes como um recurso promotor de actividades ou de capacidades, outras como uma necessidade existente, que é necessário colmatar, e, outras vezes, ainda, como área privilegiada no campo do desenvolvimento, sempre que as actividades artísticas intervêm. Também quanto ao domínio relacional, enraizado na esfera das aptidões sociais, destacam-se, ao longo das categorias e subcategorias analisadas interpretativamente, vários indicadores que se referem ou a problemas e necessidades de integração social e de desenvolvimento interpessoal, ou a capacidades e atitudes promovidas a partir das actividades artísticas.

Esta análise longitudinal permite-nos ainda afirmar que parece haver uma centralidade nas acções, conteúdos e meios referidos, gerando-se os mesmos à volta de actividades e de expressões artísticas, bem como de capacidades humanas. Por exemplo, os instrumentos metodológicos (recursos e actividades) são referidos pela generalidade dos

entrevistados com dois ‘perfis’, um físico e material e outro mais humano, que invoca a sensibilidade, a capacidade de comunicar, a relação interpessoal, a afectividade ou a gratificação. Contudo, este ‘perfil humano’ é também evidenciado noutras categorias que se referem, por exemplo, à natureza da arte (ser comunicativa, projectiva, estar relacionada com afectos, estar relacionada com o factor motivação), ou ainda à categoria dos efeitos produzidos pela arte (promoção de relações interpessoais, tranquilidade, comunicação, resiliência, afectividade, gratificação pessoal).

Como consequência da análise global realizada, identificámos um leque de capacidades, que, embora emergjam, espontaneamente, como dimensões da natureza humana, parecem ser optimizadas a partir da realização de actividades artísticas. Sublinhamos a ‘expressão’, a ‘comunicação’ e a ‘criatividade’, cujo desenvolvimento vem fortalecer a identidade de todas as pessoas em geral e das pessoas com N.E.E., em particular. Constatámos também a existência de ‘funções da arte’, activadas pelos próprios processos educativos ou terapêuticos, sendo que as mesmas nos indicam que as actividades artísticas parecem desencadear processos de maior equilíbrio pessoal e interpessoal. Essas funções resumem-se ao que se pode denominar como: ‘transformação’, ‘significação’, ‘gratificação’ ou ‘adaptação’, desenvolvidas precisamente a partir de diferentes metodologias ou técnicas artísticas expressivas.

Dando mais sentido ao exposto, construímos, em forma de síntese geral, a figura seguinte, que nos mostra a intersecção das duas áreas centrais envolvidas no estudo, a ‘arte’ e o ‘desenvolvimento afectivo-relacional’, sendo que em cada um destes núcleos temáticos emergem as capacidades de expressão/projecção; de comunicação; de adaptação/transformação/criatividade; de significação/simbolização; e de gratificação. Essas capacidades emergentes, além se situarem na intersecção de ambas as áreas,

orientam-se, contudo, na direcção do desenvolvimento afectivo e relacional, enriquecendo-o. Vejamos, assim, a figura 2:



Figura 2-Intersecção ‘Arte’ e ‘Desenvolvimento Afectivo-Relacional’

Desta forma, expliquemos como as capacidades comuns a ambos os campos analisados se podem revelar imprescindíveis ao desenvolvimento afectivo e relacional:

- a expressão, por ser uma capacidade que exterioriza, parece capaz de projectar significados, vínculos emocionais ou outras referências no mapa interno que define a nossa identidade;
- a simbolização/significação, ao configurar-se como uma forma de atribuição de referências, um ‘veículo’ imprescindível em todo o processo de desenvolvimento, que se repercute nos afectos, nas capacidades cognitivas ou sociais, nas frustrações, nos medos, nos desejos, nas ansiedades, ou noutras funções e estados da mente, confere a cada um de nós a essência singular de nós mesmos;

- a capacidade de comunicação, ao revelar-se, inequivocamente, entre outras perspectivas, por exemplo, de construção cognitiva (Piaget, 1990; Vigotsky, 1999), como uma fonte de relações sociais, implica no indivíduo a necessidade de projecção, de *feedback* e, portanto, de envolvimento relacional;
- a adaptação, que talvez se possa resumir à capacidade de transformação interna, é uma forma criativa de ultrapassar conflitos e, por consequência, de resolver problemas sociais e afectivos;
- a gratificação, que, por envolver a capacidade de vínculo às situações ou aos objectos exteriores, se revela como uma necessidade pertinente de todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

O desenvolvimento afectivo-relacional entendido, portanto, como processo de transformação, que vem modificar as capacidades *intrapessoais* e *interpessoais* do indivíduo, parece desenrolar-se a partir de actividades artísticas inerentes à ‘educação pela arte’ e à ‘arte-terapia’. Os afectos e as expressões artísticas articulam-se de forma complementar nesse processo, pois cada um deles implica um efeito dinâmico sobre o outro. A aquisição de competências relacionais pode também ‘nascer’ de uma correspondência directa da arte, por esta apresentar capacidades comunicativas, expressivas e projectivas, como deixámos expresso, ou também pode emergir partindo do equilíbrio emocional e afectivo. A figura seguinte mostra-nos melhor este sistema de relações (Figura 3):

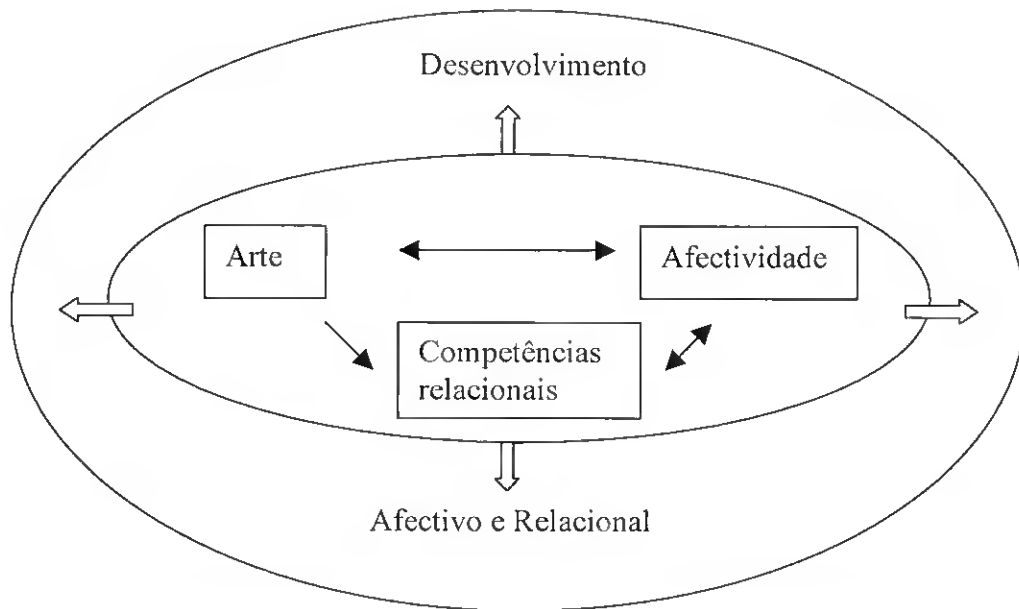


Figura 3- Interação de relações 'Arte' e 'Desenvolvimento Afectivo-Relacional'

Embora haja diferentes domínios do desenvolvimento (o cognitivo ou o psico-motor, por exemplo) susceptíveis de optimização através da arte, este estudo veio realçar que no domínio afectivo-relacional, ela permite-nos alcançar estados de realização pessoal e interpessoal. Assim, consideramos importante a necessidade de implementar intervenções nesta área, nomeadamente em instituições educativas e terapêuticas e em processos educativos de equilibração social ou psicológica, aspectos que, necessariamente, carecem de processos investigativos mais aprofundados.

Na realidade, se não fossem os condicionalismos referentes ao período de tempo em que foi desenvolvida esta investigação, a mesma poderia ter englobado uma amostra mais representativa. Poder-se-ia ter entrevistado um maior número de pessoas, abrangido um maior leque de actividades expressivas, ou, ainda, um maior número de casos específicos de pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, poderíamos ter atribuído maior amplitude a este estudo, agrupando pessoas ou formas

artísticas de expressão, especificando similitudes ou divergências e tornando a investigação mais abrangente e consistente.

Por outro lado, se não fosse o limite quantitativo de páginas a que nos tivemos de sujeitar, poderíamos ter igualmente aprofundado a questão do fenómeno artístico, 'revisitando' com mais pormenor várias perspectivas históricas, sociais, estéticas ou outras, que nos permitissem compreender melhor a 'arte', enquanto veículo interventivo e mediador do desenvolvimento afectivo-relacional.

Como forma de possíveis repercussões deste estudo, podem levantar-se questões específicas, ou questões de carácter mais vasto. As primeiras podem ser relacionadas com determinadas expressões artísticas ou com características de determinadas pessoas-alvo dos tais processos interventivos que a elas recorrem como meio ou suporte. Num plano mais vasto, podem levantar-se questões de relacionamento entre algumas actividades artísticas e determinadas capacidades humanas, ou, ainda, questões relacionadas entre a natureza pedagógica ou terapêutica da arte e efeitos no desenvolvimento, em geral, ou em determinados domínios, em particular. Todos estes campos ou domínios se poderão configurar como possibilidades de estudos a efectuar.

Finalmente, consideramos que a presente investigação, apesar de se 'desviar' de uma perspectiva estética, vem enfatizar a essência da arte, por lhe reconhecer uma dimensão universal interventiva. Ao predispor-nos focalizar a sua versatilidade pedagógica ou terapêutica, reconhecemos-lhe valor 'orgânico', 'vivo', em permanente transmutação, o que vem ao encontro de parâmetros subjacentes a uma filosofia humanista. Desta forma, concluímos que, apesar das limitações e da sua pequena abrangência, este estudo possibilitou, ainda que de forma exploratória, a perspectivação de 'olhares' em torno

das potencialidades das expressões artísticas e contribuiu, julgamos, para consubstanciar o valor da arte enquanto entidade promotora do desenvolvimento humano.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, E. *et al.* (2003). *Emociones y educación. Qué son y como intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.

ADAM, E. (2003). Puede la inteligência emocional ayudar en tiempos de cambio? In E. Adam *et al.* *Emociones y educación. Qué son y como intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó, 17-26.

ALBARELLO, L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ARNHEIM, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte. Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

ARNHEIM, R. (1980). *Arte e Percepção Visual. Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BARBOSA, P. (1995). *Metamorfoses do Real. Arte, Imaginário e Conhecimento Estético*. Porto: Afrontamento.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRANCO, M.E. (2000). *Vida pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

CABRAL, A. *et al.* (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

CANAVARRO, C. S. (1999). *Relações afectivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto.

CIORNAI, S. (2004). *Percursos em arteterapia*. São Paulo: Summus.

COLL, C. *et al.* (Org.) (2004a). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLL, C. *et al.* (Org.) (2004b). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas

DAMÁSIO, A. (2000a). *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa América.

DAMÁSIO, A. (2000b). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.

ECO, U. (1986). *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.

EISNER, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. London: Macmillan Publishing.

ERIKSON, E. (1950). *Infância e Sociedade*. (2ª ed. brasileira). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ERIKSON, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. (2ª ed. brasileira). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FREUD, S. (s.d.). *Textos essenciais sobre literatura, arte e psicanálise*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

FRÓIS, J. P. (Coord.) (2000a). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRÓIS, J. P. (2000b). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J.P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 201-243.

GARDNER, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GAUQUELIN, F. et.al. (1987). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Verbo.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

GONÇALVES, E. (2000a). A Arte descobre a Criança. A Criança descobre a Arte. In A. Cabral et. al. *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 107-109.

GONÇALVES, J.A. (2000b). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

GOMES, M. (1989). Aprendizagem afectiva. In Rodrigues et al. (Coord). *Afectividade. Elementos básicos da psicologia científica*. Porto: Autores e Contraponto, Edições, 107-120.

GRÁCIO, S. (1982). *A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

GROTBERG, E. (1999). The international Resilience Project. In J.Gomes-Pedro (org.). *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, 211-234.

HAUSER, A. (1988). *Teorias da arte*. Lisboa: Editorial Presença.

HORTA, R. H. (2002). *A auto-percepção da competência da criança com paralisia cerebral. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação (Necessidades Educativas Especiais). Faro: Universidade do Algarve (policopiado).

HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

ISIDORO, L. (2005). *(Re)construir novos mundos através do sentir. Um estudo sobre a função transformadora da Arte*. Tese de licenciatura em Psicologia Clínica. Loulé: Instituto Superior Dom Afonso III (policopiado).

KANDINSKY, W. (2002). *Do espiritual na arte*. Lisboa: Dom Quixote.

JANSON, H.(1992). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

JUNG, C. (2000). Determinantes psicológicos do comportamento humano. In L. Bonaventure, L. Boff, D. Silva & J. Bonaventure (Trads. e Orgs.). *Obras completas de C. G. Jung em Português: Vol. III/2: A natureza da psique* (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes (original publicado em 1937), 51-61.

LEITE, E. & MALPIQUE, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Afrontamento.

LEITE, E. (1992). Artes Plásticas um contributo para as novas perspectivas sobre educação. Vários autores. *Educação pela Arte. Pensar o Futuro*. Lisboa: Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian. Compilação das comunicações apresentadas no colóquio Educação pela Arte pensar o futuro, 87-94.

LÓPEZ, F. (2004). Problemas Afectivos e de Conduta na Sala de Aula. In C. COLL *et al.* (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas 113-128.

LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

LUQUET, G. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Civilização.

MARTIN, D. & BOECK, K. (1997). *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.

MELO, A. (1994). *O que é a Arte*. Lisboa: Difusão Cultural.

MIRAS, M. (2004). Afectos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In C. COLL, *et al.* (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 209-222.

- MUSSEN *et al.* (1984). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.
- NUTTIN, J. (1983). *Teoria da Motivação Humana*. São Paulo: Edições Loyola.
- PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PARSONS, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- PIAGET, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- PORTUGAL, M. (1998). *O valor educativo da arte. Estudo de dois casos*. Dissertação de Mestrado. Volume I. Lisboa: Universidade Católica. Faculdade de Ciências Humanas. Serviço Educativo do Museu do Chiado e Serviço Educativo do Museu Gulbenkian (policopiado).
- PALOU, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. In E. Adam *et al.* *Emociones y educación. Qué son y como intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó, 49-56.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RALHA-SIMÕES, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (org.), *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 95-113.

READ, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Ed. 70.

ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

ROUQUETTE, M. (1973). *A Criatividade*. Lisboa: Livros Brasil.

RODRIGUES, C. et al. (Coord.) (1989). *Afectividade. Elementos básicos da psicologia científica*. Porto: Autores e Contraponto, Edições.

RODRIGUES, C. (1989). Delimitação do conceito de afectividade. In C. Rodrigues et al. (Coord.), *Afectividade. Elementos básicos da psicologia científica*. Porto: Autores e Contraponto, Edições, 11-31.

RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Porto: Dinalivro.

SANTOS, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Livros Horizonte: Lisboa.

SANTOS, A. S. (org.) (1992). *Educação pela Arte Pensar o Futuro*. Lisboa: Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, A. S. (2000a). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte em Portugal. In A. Cabral et al. *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 59-73.

- SANTOS, G. (2000b). Dançoterapia: Interfaces de uma abordagem. In A. Cabral *et. al.* *Educação pela Arte*. Lisboa : Livros Horizonte, 111-117.
- SANTOS, J. (1982). *Ensaio sobre educação-I. A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação (1º vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação (3º vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, C. (1992). Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem. Implicações no modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In L. Almeida & J. Tavares (Org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Edições CIDInE/Porto Editora, 75-109.
- STERN, A. (1974). *A Expressão*. Porto: Civilização Editora.
- TEIXEIRA, J. (1989). Abordagem laboratorial dos fenómenos afectivos. In C. Rodrigues *et al.* (Coord.). *Afectividade. Elementos básicos da psicologia científica*. Porto: Autores e Contraponto, Edições, 121-160.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J. (2001) (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

VANDENPLAS-HOLPER, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

VIGOTSKY, L. S. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

WADSWORTH, B. (1993). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Dec-Lei nº344/ 90, de 2 de Novembro (Lei da Educação Artística).
- Dec-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto (Lei dos Apoios Educativos).
- Currículo Nacional do Ensino Básico.

CATÁLOGOS CONSULTADOS

- Modelo Organizacional da Sociedade Portuguesa de Arte Terapia*. Sociedade Portuguesa de Arte-terapia.
- Mus-E Portugal*. Associação Menuhin Portugal - Fundação Internacional Yehudi Menuhin, Junho de 2002.

-*Diferença*. Associação Nacional de Famílias para a Integração da pessoa Deficiente, 2ª série, nº 4- 2º semestre 2004.

SITES CONSULTADOS

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2690>, em 07-12-2004.

<http://www.terapeutaocupacional.com.br/arteterapia.htm>, em 19-10-2004.

ANEXOS

Guião das entrevistas			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES A CONSIDERAR	OBS.
A- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	Informar sobre os objectivos e os conteúdos da entrevista. Garantir a confidencialidade e o sigilo da informação. Assegurar o retorno do <i>feedback</i> prestado.	Tempo aprox: 3 min Ambiente: acolhedor, sem ruído e reservado de intervenientes exteriores.
B- Caracterização dos entrevistados.	Caracterizar os protagonistas do estudo	Questionar sobre: - percurso académico e profissional; - situação profissional actual; - local onde exerce; - tempo de exercício; - envolvimento com a arte.	Tempo aprox: 7min
C- Representações dos entrevistados sobre a actividade profissional desenvolvida	Caracterizar a acção dos entrevistados	Questionar sobre: - os objectivos gerais do programa e da instituição; - metodologias, recursos e actividades do programa em geral; - metodologia, recursos e actividades das sessões em particular.	Tempo aprox: 15 min
D- Representações dos entrevistados acerca dos destinatários-alvo em processo de acompanhamento.	Conhecer alterações que as actividades artísticas determinam no desenvolvimento pessoal e interpessoal do ser humano.	Questionar sobre dados relativos à caracterização das pessoas/ formandos: - perfil geral; - alterações a nível de capacidades e atitudes que emergem durante o processo e podem ser reveladoras de desenvolvimento afectivo e relacional:	Tempo aprox: 25 min
E- Representações dos entrevistados sobre a importância e o alcance interventivo da arte.	Conhecer a dinâmica e a intervenção das actividades artísticas.	- Questionar sobre vantagens da actividade artística no processo de desenvolvimento humano. - Questionar sobre a dinâmica e a intervenção da arte em casos de pessoas com necessidades educativas especiais.	Tempo aprox: 25 min

PROTOCOLO DA ENTREVISTA E2¹

(1ª parte)

MJ - Eu gostaria de saber qual é a sua formação académica e complementar, se teve... e qual é a sua situação profissional actual?

E2 - Aa, eu sou médico, aaa, fiz aaaa, formação de psiquiatria no Hospital Miguel Bombarda, aaa, cee, aaa, tenho formação grupanalítica e fiz formação em arte-terapia em Londres.

MJ - E actualmente exerce onde?

E2 - Eu, actualmente, só faço clínica privada, eee, portanto tenho um consultório em Lisboa e um consultório em Torres Vedras, eee, e tou à frente da Sociedade Portuguesa de Arte-terapia.

MJ - E há quanto tempo que existe a Sociedade?

E2 - Ora, a Sociedade existe há cerca de oito anos, sete para oito anos, mas antes disso, em 95, já foi, tinha sido já criada uma comissão de investigação. Aaa, portanto o movimento da Sociedade já tem cerca de dez anos.

MJ - Hum, dez anos! Qual é a sua contribuição lá, portanto, na Sociedade?

E2 - Global (risos). Aaa, fui eu que estruturei toda a sociedade, portanto fui eu que, desenvolvi todo o Regulamento Interno da Sociedade e fui eu que desenvolvi o Modelo que neste momento é seguido na Sociedade, que é o Modelo Polimórfico de Arte-terapia.

MJ - Esse Modelo aam, portanto, tem várias vertentes, não é? Artísticas?

E2 - Eee, não. Não propriamente várias vertentes. O Modelo, o que o caracteriza é ter vários, aaa, vários níveis de intervenção. Vários modos de intervenção em, em arte-terapia que essencialmente se distinguem em dois, que são: um nível que é de arte-terapia e outro nível que é de arte-psicoterapia. Entretanto, portanto, ooo, os níveis de arte-terapia são a arte-

¹ Revelamos a identidade do entrevistado, Dr. Ruy de Carvalho, conforme vontade expressa pelo mesmo. Entrevista realizada em: Dezembro de 2004

terapia vivencial e a arte-terapia psico-educacional. Os níveis de arte... arte-psicoterapia são arte-psicoterapia integrativa e arte-psicoterapia analítica. Aaa, quer...

MJ - Queria que falasse um bocadinho dos recursos artísticos que vocês utilizam.

E2 - Pronto. A arte-terapia classicamente, só, só utiliza a expressão aaa, plástica. Pelo menos dentro da, da perspectiva inicial, nomeadamente, na, na escola inglesa, na escola americana. No entanto, aaam, o que eu fui constatando, quer pela minha formação, em Londres, quer, depois, pela, por alguma aaa, experiência, contactos que eu fui tendo com, com, com arte-terapeutas, nomeadamente arte-terapeutas franceses. Constatci aaa, uma opinião diferente. Portanto, em França, eles aaa, falam mais de 'artes terapias', portanto, e, 'artes terapias', isso significará que todas as formas de utilização artística são consideradas arte-terapia. A formação que eu fiz, em Londres, foi num Modelo específico, que era da arte-psicoterapia-integrativa. Portanto era um Modelo que é único em Inglaterra. É um Modelo que utiliza aaa, todas as formas de expressão artística, quaisquer que elas sejam, integradas num contexto de, de uma psicoterapia com, com um paciente. Portanto, o paciente pode ter acesso a todos os recursos artísticos. Desde as artes plásticas aaa, clássicas até depois aaa, aaa, à musica, aamm, ao movimento, dança, aaa, aaa, ao drama, psicodrama, marionetas, tabuleiros de areia ainda, que é outra coisa que eles, que eles integram aí, que é uma outra técnica, à escrita, à poesia...

MJ - Pessoalmente têm momentos gratificantes da sua envolvência com as actividades artísticas?

E2 - Ah, sim bastante. Eu tenho um livro de poesia publicado principalmente aaa, principalmente a poesia é a forma com que eu me sinto melhor, embora aaa, aaa, também, também pinte mais como forma de expressão pessoal.

MJ - Quais são os objectivos gerais do, do programa que vocês têm na Instituição?

E2 - Aaa, os objectivos gerais. O que é que quer dizer em termos de objectivos gerais?

MJ - Em termos de desenvolvimento das pessoas. O que é que vai, portanto, vai despelotar o quê nas pessoas?

E2 - Portanto, objectivos gerais. Tá a falar da Sociedade? Há várias vertentes, em termos de objectivos gerais. Uma é a vertente clínica. O desenvolvimento do trabalho clínico, nós temos um programa de intervenção psico-social que permite, que é um programa onde as consultas são de acordo com aaa, aaa, os rendimentos per capita do agregado familiar.

MJ - Mas eu estou a querer referir-me mais em termos de, de ev..., educação talvez. Em termos de desenvolvimento pessoal e interpessoal que as pessoas possam adquirir.

E2 - Pronto. Pois isso já se, já se enquadra mais dentro da outra vertente. Que é a vertente de, de, de formação. Porque isso tá, nós vamos fazendo algum trabalho, quer em *workshops*, como este que estamos aqui a fazer hoje, que tem um cariz de desenvolvimento pessoal aaa. Quer depois toda a formação para aqueles que querem ser arte-terapeutas, ou arte-psicoterapeutas, toda a formação está vocacionada nesse sentido. Também para possibilitar um desenvolvimento pessoal das pessoas através da, da, através das artes.

MJ - E em que medida é que acha que isso é possível?

E2 - Agora, no contexto clínico. O contexto clínico é em si também um contexto de desenvolvimento pessoal, necessariamente.

MJ - Fundem-se as duas coisas?

E2 - Fundem-se as duas coisas.

MJ - Em termos de metodologias e de recursos, como é que é? Qual é o tempo, o espaço, os recursos artísticos que utilizam?

E2 - Relativamente a quê? Aaa, às intervenções clínicas, à formação?

MJ - Não, à formação.

E2 - À formação. Na formação aaa, aaa...

MJ - Quer dizer, se calhar não é bem só em relação à formação. Eu gostaria que me falasse no desenvolvimento das pessoas que, que, que estão envolvidas com esses programas.

E2 - Pronto. Aí, aí depois depende das especificações em termos da intervenção que se pretende fazer. Porque por exemplo, foi isso que me levou a desenvolver o Modelo Polimórfico. Teve a ver com alguma diversidade na intervenção clínica que eu também tive, para além da minha própria formação. Aaamm. Porque se formos intervir com pacientes psicóticos, necessariamente teremos que adaptar a arte terapia aos pacientes psicóticos. Se tivermos a intervir com pacientes habituais, em termos de consultório, também vamos especificar as intervenções. Aam ...

MJ - Mas podem ser plásticas, art....dança...

E2 - Pronto, aaa, com o trabalho com psicóticos normalmente são reduzidas o tipo de intervenções que são feitas. Aí, aaa, normalmente, escolhe-se uma forma de, de expressão. Normalmente aí, a intervenção remete-se apenas às artes plásticas, precisamente para criar um ambiente que não seja excessivamente diversificado, porque isso pode ser sentido pelos pacientes como aaa, ansiogénico e pode ser desorganizador para eles. Portanto, deve-se criar um ambiente que aaa, que eles possam controlar com, com, com alguma segurança. Aaam...

MJ - Mas chegam outras pessoas à Instituição, não?

E2 - Pronto, sem ser os psicóticos. Com os outros, não. Aí é o que eu estava a dizer. Porque se formos trabalhar em termos de arte-terapia-analítica ou arte-psicoterapia-analítica, a arte-psicoterapia-analítica, classicamente, também só introduz expressão plástica, embora já faça algumas integrações, mas, mas nos grupos analíticos eu integro também tabuleiros de areia, escrita e, e, e a, e, e eventualmente também a improvisação musical, ou escuta musical. Mas isso não é feito classicamente, é uma improvisação feita por mim com base nessa experiência que eu tive de formação no modelo integrativo. Aaaa, porque aqui também no ponto de vista analítico, também se pretende mais ou menos aaa, aaa, a, a, controlar as variáveis que estão, que estão implícitas no prócio, no próprio processo. Agora, a arte de psicoterapia integrativa, que é outro dos modelos, esse não. Esse já recorre a todas as formas de expressão. Mas a arte

de psicoterapia integrativa vocaciona-se principalmente para intervenções aaa, breves ou semi-breves. Portanto, nunca para intervenções longas que são aquelas que, eee...

MJ - E semi breves ou breves, significa o quê?

E2 - Breves ou semi- breves são intervenções que nunca são superiores a um ano, a um ano e meio de intervenção. Quem é que são os pacientes que podem beneficiar mais deste tipo de intervenção? Ou pacientes que têm muita dificuldade em verbalizar aaa, ou portanto em vivenciar, em, em eles próprios identificarem os seus afectos, porque é um tipo de intervenção que coloca a tónica muito na, na potenciação dos afectos e na, na, no aflorar das vivências.

MJ - Nota-se esse, esse, esse desabrochar? Nota-se, o período em que elas começam a modificar e a abrir, digamos assim, esse leque afectivo?

E2 - Sim, sim.

MJ - Nota-se?

E2 - Sim, variável no tempo, consoante as intervenções e consoante também aam, a especificidade da situação da pessoa. No modelo integrativo isso é mais rápido. Porque é um modelo que é essencialmente catártico e apela à expressão de, dos sentimentos de uma forma mais, mais intensa. No modelo analítico, aa, as coisas levam, levam mais tempo até que ocorra isso, embora, eu como tenho experiência também de terapias meramente verbais, com a introdução de artes isso intensifica sempre o, o, o processo e a identificação dos fenómenos que vão surgindo.

MJ - Os auto-conceitos que eles trazem, as representações de si vão-se modificando ao longo doas tempos?

E2 - Sim, claro.

MJ - E isso é notório?

E2 - É bastante notório.

MJ - E expressa-se, expressam isso através de quê?

E2 - Isso é expresso de várias formas. Até na própria, aahm, aahm, na, na, no próprio desbloquear da criatividade, no próprio desbloquear também do sentido estético, aa, e no próprio conhecerem de si através das criações, portanto na capacidade deles próprios utilizarem a criações como forma de, de conhecimento.

MJ - As, alterações..., a regularidade das actividades promove essas alterações, também?

E2 - Também. Isso é comum a qualquer tipo de psicoterapia que é a sequencialidade, a, a, periodicidade, aaa, que são os factores que vão, vão incrementar o processo.

MJ - Exacto. Então em termos projectivos, e lúdicos a arte tem um papel importante nesse processo desbloqueador e de, de desenvolvimento humano?

E2 - Sim, sim.

MJ - E como é que é em termos do desenvolvimento pessoal e depois interpessoal? Com os outros? Como é que é? Como é que se nota isso?

E2 - Aahm, aahm, é ..., vamos lá ver se, se nós tivermos a trabalhar num grupo, isso é mais notório no aspecto interpessoal, uma vez que as pessoas vão modificando aa, e porque isso vai estando ali e posto em acção no próprio contexto terapêutico, da forma como se relacionam, como expressam os seus afectos, como aaam, a assertividade na expressão dos afectos p'ra, para com os outros, portanto uma psicoterapia de grupo é sempre, tem sempre um cariz interpessoal marcado.

MJ - Quais são as expressões que dão mais esse, que permitem mais isso? São as plásticas, ou são as...?

E2 - Não há, não há. Não há um tipo de expressão plástica que, não há um tipo de expressão artística que facilite mais ou menos. Isso depois vai depender de, daa....

MJ - Da pessoa.

E2 - Vai depender sempre da, da pessoa. Da, das, das suas características pessoais, das suas dificuldades pessoais.

MJ - E que indicador é que emergem mais?

E2 - Em termos de?

MJ - De desenvolvimento? Quais são aqueles que são mais, mais representativos? Que surgem com maior frequência?

E2 - Bom, aqui há um factor que é um factor que é clínico, não é? que é a diminuição de sintomas que a pessoa apresenta. Por exemplo, nos meus grupos analíticos, eee, uma das coisas que é notória é o facto da pessoa fazer medicação, por exemplo, nas depressões, ao fim de sete, oito meses a pessoa deixa de necessitar de, de tar a fazer medicação. Portanto, isso é um indicador forte. Aam, a portanto e a resolução dos sintomas é um factor forte, que não é talvez até o mais importante. Porque depois o que é importante são os sentidos mais profundos que a pessoa vai encontrando acerca de si própria. Esse será um dos outros indicadores. A capacidade de *insight* que vai sendo mais, mais forte naquela pessoa.

MJ - E arte terá um papel importante nisso?

E2 - E a arte terá um papel importante nisso.

MJ - Quais são as dimensões? A criatividade? Aaa, o aspecto lúdico?

E2 - Isso aí, depende. Eu não considero o aspecto lúdico como um aspecto terapêutico essencial. Não, não acho que esse seja um aspecto essencial em arteterapia. Aaa, há três, três grandes vectores importantes nesse processo. Havendo outros necessariamente que são os, os factores terapêuticos da arte. Mas há três principais que depois são adequados consoante o tipo de intervenção, dentro desse modelo que é feito. Que são a criação, a expressão e a significação. Portanto, aqui, o que se verifica é que esses três, três factores, vai havendo maior capacidade da pessoa, de, de os utilizar e vai havendo uma maior capacidade na pessoa, na sua expressão pessoal, afectiva. Vai havendo maior capacidade de, da pessoa do ponto de vista da sua criatividade e, vai havendo, também uma maior capacidade da pessoa, no sentido de buscar significações para si própria, através da sua criação artística.

MJ - E isso é que é importante para o desenvolvimento dela, não é?

E2 - Para o processo de desenvolvimento. Exactamente.

MJ - Dela, não só com ela própria, mas também na relação com os outros.

E2 - Exactamente.

MJ - Muito bem, acho isso muito interessante. Aaam, então deixe-me ver... como é que avalia assim, o resultado final deste processo? Como é que avaliaria?

E2 - Essa é outra vertente que nós temos na Sociedade. Que é a vertente em termos de investigação. Isso pode ser feito de vários modos: de questionários que são aplicados no início e posteriores; de testes projectivos que podem ser passados à pessoa p'ra, para a avaliar. Para ver que modificação é que há, até do ponto de vista da estrutura da sua personalidade. Aaa, mas também há os factores clínicos, ou seja, como eu já referi há pouco, ou seja, aaa, a melhoria da pessoa, a, o sentimento de progressão que ela, que ela tem, e a, a, a, no fundo a representação que ela própria tem da sua mudança.

MJ - Exacto. Isso, reflecte-se muito em termos da estrutura da sua personalidade, não é?

E2 - Claro. Claro.

MJ - Pode esmiuçar três ou quatro parâmetros, aaa, dessa personalidade?

E2 - No fundo, os parâmetros são em termos de traços disfuncionais da personalidade. Portanto, uma pessoa que em determinado aspecto tem traços disfuncionais, nomeadamente em termos de da, da coesão do eu, da, aaa, da satisfação pessoal na na, na sua vida. Da capacidade dessa sua personalidade se moldar às exigências da realidade. São tudo factores em que a pessoa se vai, se vai, vai, vai-se exprimindo acerca deles e vai, vai constatando que existem mudanças.

MJ - Uma pergunta de carácter mais geral...

E2 - Há aqui um aspecto que é importante e que é diferente em relação às outras psicoterapias. Eu tenho por exemplo uma paciente que neste momento tá para terminar o processo e ela pediu para rever todos os trabalhos que fez desde o princípio. E, tem sido muito interessante, ver, o trabalho, o trabalho que ela está a fazer, porque ela constata as mudanças que ela fez e estão ilustradas ao longo da sua criação pictórica.

MJ - É um portfolio então que a ajuda...

E2 - A ter uma noção de progressão.

MJ - Exactamente. E essa noção de progressão de facto é muito importante. É o tal significado que tava a falar à bocadinho, não é?

E2 - Hum, hum!

MJ - Não só a criação e a expressão mas o próprio signi...

E2 - Significação.

MJ - ...significado que a pessoa atribui. Tá bem. Só uma, uma pergunta assim de carácter mais geral: em termos de, de projecção e de comunicação, as actividades pela arte promovem o quê no indivíduo? O que é que acha?

E2 - Em termos de projecção e de?

MJ - De Comunicação. A capacidade de comunicar.

E2 - A arte é sempre uma forma de comunicação, portanto ambas são importantes. Aaa. a projecção necessariamente, nós estamo-nos a projectar naquilo que fazemos, portanto ambos os aspectos são complementares.

MJ - Hum, hum. São significantes não é?

E2 - Exacto.

MJ - Relativamente à capacidade de intervenção desta, deste processo, acha que, que tem um alcance muito grande, na sociedade que nós temos aí? Que está a emergir?

E2 - Aaaa, bom, nós na Sociedade, principalmente uma das coisas aaa, temos outras vertentes, outros parâmetros é da, da divulgação. A arte-terapia, por exemplo em Inglaterra, aaa, tem, aaa, tem cerca de, deeee, deeee, sessenta anos de, de existência...

MJ - De existência.

E2 - ...de evolução. Portanto, até está perfeitamente def, definida do ponto de vista, de, do, como é que eu hei-de dizer, da, do estatuto profissional. Portanto, há um estatuto profissional perfeitamente reconhecido. Há, reconhecimento pela sociedade, pela necessidade de técnicos

dessa área dum série de sectores. Portanto, dum forma muito generalizada, quer hospitais, quer comunidades terapêuticas, quer escolas, têm arte-terapeutas a trabalhar e com funções específicas nesses sectores. Ora em Portugal, estamos muito longe disso, não é?

MJ - Claro, pois estamos. Tá bem. Aaam, essas pessoas que chegam, que chegam à instituição, normalmente elas..., qual é o perfil delas? Em termos de, das capacidades e das coisas que elas conseguem fazer ou pensar acerca de si próprias.

E2 - Pronto, se formos adoptar critérios clínicos, aaa, é variável, mas na clínica há duas situações maiores que, que aparecem. Ou perturbações da personalidade, em particular, perturbações Boderline da personalidade, perturbações evitantes, perturbações aaa, histriónicas da personalidade, ou então depressões. São dois tipos maiores que aparecem do ponto de vista da, da clínica. Mas aparece de uma forma generalizada todo o tipo de situações.

MJ - Hum, hum. E essa envolvência com as actividades artísticas, aaa...

E2 - Não são só actividades artísticas. São processos arte-psico-terapêuticos, portanto não é só actividade artística. Agora, quanto à actividade artística em si, a maior parte das pessoas, até pelo contrário. É muito resistente, no início.

MJ - No início. É isso que eu queria perguntar, como é que elas reagem no início?

E2 - Aaa, algumas com uma resistência muito grande. Portanto, eu, com muitos pacientes, eu facilito as coisas. No início começo por utilizar, por exemplo, fotografias ou postais, para elas ilustrarem aquilo que estão a falar. Ou colagens, ou os tabuleiros de areia, que é uma técnica em que, são caixas de areia com o fundo azul, onde se colocam objectos representativos do mundo. Portanto, cria-se uma imagem dentro da caixa de areia eee, aaa, portanto, eu uso isso porque às vezes o outro tipo de expressão é difícil. A expressão corporal é aquilo que eu tenho notado de mais difícil por parte das pessoas. Há uma resistência muito grande, ou a dramatização, também há uma resistência muito grande. Depois dessas três primeiras que eu falei, vem o desenho que se torna mais fácil. Depois as outras, consoante a

necessidade do paciente, ou há pessoas que têm uma vocação maior para esta ou aquela forma de expressão. Ah, outra que eu me esqueci de falar, que também às vezes eu começo logo de início, que é relativamente fácil, quase toda a gente escreve. Aaa, é pedir às pessoas que escrevam durante essa disponibilidade das pessoas, depois façam poemas etc. etc.

MJ - Claro. Se calhar ficávamos por aqui hoje, não?

E2 - Está bem.

(2º parte)

MJ - Vamos então continuar a entrevista. Aaa, bom, tenho aqui umas questões de reforço. Aaa, em termos de criatividade, a maior ou menor fluência criativa que mmm, que as pessoas adquirem, implica alguma coisa no desenvolvimento? No desenvolvimento pessoal, afectivo, relacional?

E2 - Sim, claro. Aaa, a criatividade é um processo em si, e é um processo que pode estar bloqueado. A capacidade simbólica da pessoa pode estar bloqueada, a capacidade do imaginário, da fantasia da pessoa pode estar, de alguma forma aaa, bloqueada, em termos de, de forma como a pessoa utiliza essas suas fantasias. Tem mais, tem menos acesso. Aaa, aos sentidos que existem na sua fantasia, aaa, inclusivamente todos nós possuímos uma linguagem simbólica que é mais ou menos desenvolvida. Aaa, na arteterapia, com o criar e através da, da mobilização da criatividade nas pessoas, está-se a incrementar todos os aspectos relativos ao processo criativo da pessoa. Portanto, a minha resposta é sim.

MJ - E fazendo a ponte com o desenvolvimento afectivo-relacional?

E2 - Aaa, ora bem, se de alguma forma nós estamos a intervir num processo que estamos a facilitar que as pessoas aa, criem a partir da sua própria afectividade, necessariamente se, se

alarga a sua capacidade, nomeadamente em termos das relações afectivas e a própria criatividade que existe nas relações afectivas das pessoas.

MJ - Quais são os factores terapêuticos que existem na arte? Ontem evidenciou alguns factores terapêuticos implícitos no processo artístico, nas actividades artísticas,

E2 - Isso vai-me remeter para o, precisamente para a questão que lhe coloquei à bocado. Eu não vou querer falar nisso agora. No final do ano que vem tenho o meu livro. Essas, essas questões todas. Mas agora, esses aspectos são aspectos meus, de desenvolvimento teórico meus. Eu não me sinto muito bem tar, tar a revelar esses aspectos em termos duma, duma entrevista agora neste momento, uma vez que não me dá a certeza se vão estar aa, o meu nome.

MJ - Fazemos assim, se for possível pôr o seu nome, como deseja, então, aaa, eu lanço com o seu nome. Se não for possível pôr o seu nome, então eu não. não lanço sequer a entrevista.

E2 - Hum, hum. Pronto. Ok. Então pronto, o combinado é esse.

E2 - Essencialmente foram, são esses três que eu lhe falei aaa, em si, a função criação, a função de, de significação e função de expressão. Portanto, todas elas têm, têm aspectos terap..., ou têm em si aspectos terapêuticos próprios. Aaa, ainda há outras funções, eee, na, na arte, muito variadas. Nomeadamente a função de integração que a arte possui em si. Aaa, e a função nutridora que *per si* a arte também providencia à pessoa.

MJ - Podia especificar um bocadinho essa função integração e nutridora.

E2 - Aaaaah, bom eee, em termos da função nutridora, isso são conceitos muito complexos para estar a responder agora brevemente, mas eu vou tentar ser, ser sucinto em relação a isso. Aaa, a função nutridora tem a ver com o aspecto da gratificação que a pessoa obtêm através de criação artística. Ou seja, a, nós começamos, éé, aaa, aaa nutrição começa por ser o peito da mãe e o leite da mãe que nós recebemos, o peito ou o biberão, eee, mas que tem necessariamente que ser acompanhado de gestos afectivos. Isso vai det, determinar as dificuldades, ou a capacidade que nós teremos em nos preencher, em nutrirmos com aa, com

aquilo que nós fazemos na vida. Ora, a criação artística é algo, que pela possibilidade que dá, de, aaa, de, de conseguirmos sentidos estéticos diferentes para nós, ou inovadores para nós, pela, pela possibilidade que, que nos dá de expressarmos os nossos próprios, os nossos próprios sentimentos e de alguma forma os transformarmos. Aaa, vai, ee, existe uma outra função que é a função transformadora da arte que nos vai permitir, de alguma forma, também nutrirmo-nos através daquilo que, que criamos. A função integradora, na medida em que todos nós temos aspectos polares em nós. aspectos contraditórios e a criação artística eee, ee, vai veicular ambos os aspectos em nós. Por exemplo, a criatividade é feita de construtividade e destrutividade ee, necessariamente. Portanto, como esse há muitos outros aspectos específicos que através da criação artística, vão, vão ser, vão ser integrados. Portanto, a arte vai permitir a possibilidade de integração desses aspectos, às vezes, não conciliados, às vezes em conflito, aaa, intrínsecos a nós vai possibilitar de alguma forma, uni-los, congregá-los e. e transformá-los em sentidos internos.

MJ - De qualquer forma é a interação desses factores todos, é sempre esses factores todos em interacção que fazem despelotar, aaa, emergir as coisas no indivíduo, não é? os afectos, aaa, os sentimentos...

E2 - Não é isso que faz emergir os aspectos no indivíduo, isso é implícito na criação, na, na expressão. Não. Isso será o que depois justifica que aaa, potencialmente a arte pode ter, pode ter eee, capacidades terapêuticas, portanto, e pode de alguma forma possibilitar uma sensação ao indivíduo de, de se transformar e de evoluir e de se sentir melhor consigo próprio.

MJ - Eee, e depois também, se reflecte a nível das próprias motivações, das pessoas? O processo é gratificante, não é, e como tal eles devem querer continuar?

E2 - Sim, sim.

MJ - E esse contínuo provoca-lhes mais abertura.

E2 - Sim, sim. Sim, sim.

MJ - Mais bem estar, mais envolvimento.

E2 - Sim. Uma atitude mais, mais conciliada consigo próprio, mais conciliada com os outros, com... Uma maior capacidade no, no fundo, de, de aaa, usufruírem da, da, da satisfação da vida e de terem capacidade de suster aquilo que é difícil na vida.

MJ - E em termos de significação com eles próprios.

E2 - Aaa, em termos de significação com eles próprios...Tudo isso que nós falamos, aa, se reverte necessariamente eee, em significações mais elaboradas de si próprio. Portanto, ora, se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios, de maior elaboração dos eventos da, da nossa vida, necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados, mais, mais satisfeitos, mais, mais integrados, conosco próprios e com os outros.

MJ - Bom, eu acho que basicamente já temos material de suporte suficiente para esta entrevista. Agradeço-lhe a sua disponibilidade.

PRIMEIRO TRATAMENTO DA ENTREVISTA E2

(...) eu sou médico (...) formação de psiquiatria no Hospital Miguel Bombarda (...) tenho formação grupalítica e fiz formação em arte-terapia, em Londres (...)

(...) actualmente só faço clínica privada (...) tou à frente da Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia (...)

(...) O Modelo, o que o caracteriza é ter vários (...) vários níveis de intervenção. Vários modos de intervenção (...) em arte-terapia que essencialmente se distinguem em dois, que são: um nível que é de arte-terapia e outro nível que é de arte-psicoterapia. (...) os níveis de arte-terapia são a arte-terapia vivencial e a arte-terapia psico-educacional. Os níveis de (...) arte-psicoterapia são arte-psicoterapia integrativa e arte-psicoterapia analítica (...)

(...) A arte-terapia classicamente (...) só utiliza a expressão (...) plástica (...) portanto e artes terapias, isso significará que todas as formas de utilização artística são consideradas arte-terapia (...)

(...) arte-psicoterapia integrativa (...) É um Modelo que utiliza (...) todas as formas de expressão artística (...)

(...) o paciente pode ter acesso a todos os recursos artísticos. Desde as artes plásticas (...) clássicas até depois (...) à música (...) ao movimento, dança (...) ao drama, psicodrama, marionetas, tabuleiros de areia (...) à escrita, à poesia... (...)

(...) objectivos gerais (...) que tem um cariz de desenvolvimento pessoal (...) para possibilitar um desenvolvimento pessoal das pessoas (...) através das artes (...)

(...) o Modelo Polimórfico (...)

(...) necessariamente teremos que adaptar a arte terapia aos pacientes psicóticos (...)

(...) vamos especificar as intervenções (...) o trabalho com psicóticos normalmente são reduzidas o tipo de intervenções que são feitas (...) normalmente, escolhe-se uma forma de expressão. Normalmente aí, a intervenção remete-se apenas às artes plásticas, precisamente para criar um ambiente que não seja excessivamente diversificado (...) pode ser desorganizador para eles (...) deve-se criar um ambiente (...) que eles possam controlar (...) com alguma segurança (...)

(...) em termos de arte-terapia analítica ou arte-psicoterapia analítica, a arte-psicoterapia analítica, classicamente (...) só introduz expressão plástica (...) tabuleiros de areia, escrita (...) eventualmente também a improvisação musical, ou escuta musical. Mas isso não é feito classicamente, é uma improvisação feita por mim (...) porque aqui também no ponto de vista analítico, também se pretende mais ou menos (...) controlar as variáveis que estão (...) implícitas (...) no próprio processo (...)

(...) a arte de psico-terapia integrativa (...) já recorre a todas as formas de expressão (...) vocaciona-se principalmente para intervenções (...) breves ou semi-breves. Portanto, nunca para intervenções longas (...)

(...) nunca são superiores a um ano a um ano e meio (...)

(...) pacientes que têm muita dificuldade em verbalizar (...) em vivenciar (...) identificarem os seus afectos, porque é um tipo de intervenção que coloca a tónica muito (...) na potenciação dos afectos (...) no aflorar das vivências (...)

(...) variável no tempo, consoante as intervenções e consoante (...) a especificidade da situação da pessoa. No modelo integrativo isso é mais rápido. Porque é um modelo que é essencialmente catártico e apela à expressão (...) dos sentimentos de uma forma (...) mais intensa. No modelo analítico (...) as coisas levam, levam mais tempo (...) a introdução de artes isso intensifica sempre o (...) processo e a identificação dos fenómenos que vão surgindo (...)

(...) Sim, claro. (...) É bastante notório (...) [*refere-se à alteração de auto-conceitos*]

(...) Isso é expresso de várias formas (...) no próprio desbloquear da criatividade, no próprio desbloquear também do sentido estético (...) e no próprio conhecerem de si através das criações (...) na capacidade deles próprios utilizarem as criações como forma de, de conhecimento (...)

(...) Sim, sim. (...) [*refere-se ao aspecto projectivo e lúdico da arte*]

(...) as pessoas vão modificando (...) da forma como se relacionam, como expressam os seus afectos (...) a assertividade na expressão dos afectos (...)

(...) a diminuição de sintomas que a pessoa apresenta (...) a pessoa deixa de necessitar de (...) fazer medicação (...) o que é importante são os sentidos mais profundos que a pessoa vai encontrando acerca de si própria. Esse será um dos outros indicadores. A capacidade de *insight* que vai sendo mais, mais forte naquela pessoa. E a arte terá um papel importante nisso. (...)

(...) há três, três grandes vectores importantes nesse processo (...) são os, os factores terapêuticos da arte. Mas há três principais (...) Que são a criação, a expressão e a significação (...) esses três, três factores, vai havendo maior capacidade da pessoa, de, de

os utilizar e vai havendo uma maior capacidade na pessoa, na sua expressão pessoal, afectiva. Vai havendo maior capacidade de, da pessoa do ponto de vista da sua criatividade e, vai havendo, também uma maior capacidade da pessoa, no sentido de buscar significações para si própria, através da sua criação artística (...)

(...) Para o processo de desenvolvimento. Exactamente. (...) *(refere-se à relevância desse processo evolutivo)*

(...) Exactamente (...) *(refere-se à existência de desenvolvimento pessoal e interpessoal)*

(...) questionários que são aplicados no início e posteriores; de testes projectivos (...) *(refere-se à avaliação)*

(...) Para ver que modificação é que há, até do ponto de vista da estrutura da sua personalidade (...) a melhoria da pessoa (...) o sentimento de progressão que ela, que ela tem (...) no fundo a representação que ela própria tem da sua mudança (...)

(...) os parâmetros são em termos de traços disfuncionais da personalidade (...) tem traços disfuncionais, nomeadamente em termos (...) da coesão do eu (...) da satisfação pessoal (...) Da capacidade dessa sua personalidade se moldar às exigências da realidade. São tudo factores em que a pessoa se (...) vai exprimindo acerca deles (...) vai constatando que existem mudanças (...)

(...) ela constata as mudanças que ela fez e estão ilustradas ao longo da sua criação pictórica (...) A ter uma noção de progressão (...) *(refere-se à mudança de uma paciente)*

(...) Significação (...) *(dimensão da arte)*

(...) A arte é sempre uma forma de comunicação, portanto, ambas são importantes (...) nós estamo-nos a projectar naquilo que fazemos, portanto ambos os aspectos são complementares (...) *(refere-se à dimensão comunicativa e projectiva da arte)*

(...) Há, reconhecimento pela sociedade, pela necessidade de técnicos dessa área numa série de sectores (...) quer hospitais, quer comunidades terapêuticas, quer escolas, têm arte-terapeutas a trabalhar e com funções específicas nesses sectores. Ora em Portugal, estamos muito longe disso (...) *(refere-se à intervenção da actividade artística na sociedade actual)*

(...) é variável mas na clínica há duas situações maiores que, que aparecem. Ou perturbações da personalidade, em particular perturbações Boderline da personalidade, perturbações evitantes, perturbações (...) histriónicas da personalidade, ou então depressões. São dois tipos maiores que aparecem do ponto de vista da, da clínica. Mas aparece de uma forma generalizada todo o tipo de situações (...)

(...) quanto à actividade artística em si, a maior parte das pessoas, até pelo contrário. É muito resistente, no início (...) algumas com uma resistência muito grande (...)

(...) A expressão corporal é aquilo que eu tenho notado de mais difícil por parte das pessoas. Há uma resistência muito grande, ou a dramatização, também há uma resistência muito grande (...) o desenho que se torna mais fácil (...)

(...) consoante a necessidade do paciente, ou há pessoas que têm uma vocação maior para esta ou aquela forma de expressão (...)

(...) é relativamente fácil, quase toda a gente escreve (...) pedir às pessoas que escrevam (...) depois façam poemas (...)

(...) a criatividade é um processo em si, e é um processo que pode estar bloqueado. A capacidade simbólica da pessoa pode estar bloqueada, a capacidade do imaginário, da fantasia da pessoa pode estar, de alguma forma (...) bloqueada (...) de forma como a pessoa utiliza essas suas fantasias. Tem mais, tem menos acesso (...) aos sentidos que existem na sua fantasia (...) todos nós possuímos uma linguagem simbólica que é mais ou menos desenvolvida. (...) na arte-terapia, com o criar e através da, da mobilização da criatividade nas pessoas, está-se a incrementar todos os aspectos relativos ao processo criativo da pessoa. Portanto, a minha resposta é sim (...)

(...) a facilitar que as pessoas (...) criem a partir da sua própria afectividade (...)

(...) necessariamente se, se alarga a sua capacidade, nomeadamente em termos das relações afectivas e a própria criatividade que existe nas relações afectivas das pessoas. (...)

(...) são esses três (...) a função criação, a função (...) de significação e função de expressão (...) têm em si aspectos terapêuticos próprios (...) há outras funções (...) na arte, muito variadas. Nomeadamente a função de integração que a arte possui em si. (...) a função nutridora que per si a arte também providencia à pessoa. (...)

(...) a função nutridora tem a ver com o aspecto da gratificação que a pessoa obtém através de criação artística (...) Ora, a criação artística é algo, que pela possibilidade que (...) dá de conseguirmos sentidos estéticos diferentes para nós, ou inovadores para nós (...) possibilidade que (...) nos dá de expressarmos os nossos próprios, os nossos próprios sentimentos e de alguma forma os transformarmos (...) existe uma outra função que é a

função transformadora da arte que nos vai permitir (...) nutrirmo-nos através daquilo que, que criamos. A função integradora, na medida em que todos nós temos aspectos polares (...) em nós, aspectos contraditórios e a criação artística (...) vai veicular ambos os aspectos em nós (...) a criatividade é feita de construtividade e destrutividade (...) há muitos outros aspectos específicos que através da criação artística, vão (...) ser integrados (...) a arte vai permitir a possibilidade de integração desses aspectos, às vezes, não conciliados, às vezes em conflito (...) intrínsecos a nós vai possibilitar de alguma forma, uni-los, congregá-los e, e transformá-los em sentidos internos. (...)

(...) isso é implícito na criação (...) na expressão (...) será o que depois justifica (...) potencialmente a arte pode ter (...) capacidades terapêuticas (...) pode de alguma forma possibilitar uma sensação ao indivíduo (...) de se transformar e de evoluir e de se sentir melhor consigo próprio (...) *(refere-se à capacidade terapêutica da arte e justifica-se pela necessidade de criação e expressão inerentes à vida humana)*

(...) Uma atitude mais, mais conciliada consigo próprio, mais conciliada com os outros
(...) Uma maior capacidade (...) no fundo de (...) usufruírem da (...) satisfação da vida e de terem capacidade de sustentar aquilo que é difícil na vida (...)

(...) em significações mais elaboradas de si próprio (...) se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios, de maior elaboração dos eventos da (...) nossa vida, necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados, mais (...) satisfeitos, mais (...) integrados, conosco próprios e com os outros. (...)

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA E2

1- (...) clínica privada (...)

2- (...) em arte-terapia (...)

3- (...) arte-psicoterapia (...)

4- (...) os níveis de arte-terapia são a arte-terapia vivencial e a arte-terapia psico-educacional. Os níveis de (...) arte-psicoterapia são arte-psicoterapia integrativa e arte-psicoterapia analítica (...)

5- (...) A arte-terapia classicamente (...) só utiliza a expressão (...) plástica (...)

6- (...) artes-terapias, isso significará que todas as formas de utilização artística são consideradas arte-terapia (...)

7- (...) arte-psicoterapia integrativa (...) É um Modelo que utiliza (...) todas as formas de expressão artística (...)

8- (...) o paciente pode ter acesso a todos os recursos artísticos. Desde as artes plásticas (...) clássicas até depois (...) à música (...) ao movimento, dança (...) ao drama, psicodrama, marionetas, tabuleiros de areia (...) à escrita, à poesia (...) [*refere-se às actividades artísticas como recursos*]

9- (...) objectivos gerais (...) que têm um cariz de desenvolvimento pessoal (...)

10- (...) para possibilitar um desenvolvimento pessoal das pessoas (...) através das artes (...)

- 11- (...) pacientes psicóticos (...)
- 12- (...) normalmente, escolhe-se uma forma de, de expressão (...)
- 13- (...) Normalmente aí, a intervenção remete-se apenas às artes plásticas (...) [*refere-se a doentes psicóticos*]
- 14- (...) deve-se criar um ambiente (...) que eles possam controlar (...) com alguma segurança (...) [*refere-se a psicóticos*]
- 15- (...) em termos de arte-terapia analítica ou arte-terapia analítica, a arte-terapia analítica, classicamente (...) só introduz expressão plástica (...)
- 16- (...) tabuleiros de areia, escrita (...) a improvisação musical, ou escuta musical. Mas isso não é feito classicamente, é uma improvisação feita por mim (...)
- 17- (...) a arte de psico-terapia integrativa (...) já recorre a todas as formas de expressão (...)
- 18- (...) vocaciona-se principalmente para intervenções (...) breves ou semi-breves. Portanto, nunca para intervenções longas (...) [*refere-se a arte psico-terapia integrativa*]
- 19- (...) pacientes que têm muita dificuldade em verbalizar (...)
- 20- (...) em vivenciar (...)
- 21- (...) identificarem os seus afectos (...)
- 22- (...) porque é um tipo de intervenção que coloca a tónica muito (...) na potenciação dos afectos (...)

- 23- (...) no aflorar das vivências (...)
- 24- (...) variável no tempo, consoante as intervenções e consoante (...) a especificidade da situação da pessoa (...)
- 25- (...) No modelo integrativo (...) essencialmente catártico (...)
- 26- (...) apela à expressão (...) dos sentimentos de uma forma (...) mais intensa (...)
[refere-se ao modelo integrativo]
- 27- (...) No modelo analítico (...) a introdução de artes isso intensifica sempre o (...) processo e a identificação dos fenómenos que vão surgindo (...)
- 28- (...) Sim, claro. É bastante notório (...) *[refere-se à alteração de auto-conceitos]*
- 29- (...) Isso é expresso de várias formas (...) no próprio desbloquear da criatividade (...)
[refere-se às alterações expressas, as quais indicam alterações em termos de auto-conceitos]
- 30- (...) e no próprio conhecerem de si através das criações (...)
- 31- (...) na capacidade deles próprios utilizarem as criações como forma de, de conhecimento (...)
- 32- (...) as pessoas vão modificando (...) da forma como se relacionam (...)
- 33- (...) como expressam os seus afectos (...)
- 34- (...) a assertividade (...)

- 35- (...) na expressão dos afectos (...) [*refere-se a modificações*]
- 36- (...) a diminuição de sintomas que a pessoa apresenta (...)
- 37- (...) a pessoa deixa de necessitar de (...) fazer medicação (...)
- 38- (...) o que é importante são os sentidos mais profundos que a pessoa vai encontrando acerca de si própria. Esse será um dos outros indicadores. A capacidade de *insight* que vai sendo mais, mais forte naquela pessoa (...)
- 39- (...) E a arte terá um papel importante nisso (...)
- 40- (...) a criação (...) [*refere-se a um factores terapêuticos da arte*]
- 41- (...) a expressão (...) [*refere-se a um factores terapêuticos da arte*]
- 42- (...) a significação (...) [*refere-se a um factores terapêuticos da arte*]
- 43- (...) vai havendo maior capacidade da pessoa, de, de os utilizar (...) [*refere-se aos factores terapêuticos da arte*]
- 44- (...) vai havendo uma maior capacidade na pessoa, na sua expressão pessoal, afectiva (...)
- 45- (...) Vai havendo maior capacidade de, da pessoa do ponto de vista da sua criatividade (...)
- 46- (...) vai havendo, também uma maior capacidade da pessoa, no sentido de buscar significações para si própria, através da sua criação artística (...)

- 47- (...) Para o processo de desenvolvimento. Exactamente (...) [*refere-se à relevância desse processo evolutivo*]
- 48- (...) Exactamente (...) [*refere-se à existência de evolução a nível de desenvolvimento pessoal e interpessoal*]
- 49- (...) questionários que são aplicados no início e posteriores (...)
- 50- (...) testes projectivos (...)
- 51- (...) Para ver que modificação é que há, até do ponto de vista da estrutura da sua personalidade (...)
- 52- (...) a melhoria da pessoa (...) [*refere-se à avaliação*]
- 53- (...) o sentimento de progressão que ela, que ela tem (...)
- 54- (...) no fundo a representação que ela própria tem da sua mudança (...)
- 55- (...) os parâmetros são em termos de traços disfuncionais da personalidade (...) tem traços disfuncionais (...) nomeadamente em termos (...) da coesão do eu (...)
- 56- (...) da satisfação pessoal (...)
- 57- (...) Da capacidade dessa sua personalidade se moldar às exigências da realidade (...) [*refere-se a parâmetros da avaliação*]
- 58- (...) São tudo factores em que a pessoa se (...) vai exprimindo acerca deles (...)
- 59- (...) vai constatando que existem mudanças (...) ela constata as mudanças que ela fez

60- (...) e estão ilustradas ao longo da sua criação pictórica (...) [*refere-se às mudanças de uma paciente*]

61- (...) A ter uma noção de progressão (...)

62- (...) Significação (...)

63- (...) A arte é sempre uma forma de comunicação (...)

64- (...) estamo-nos a projectar naquilo que fazemos (...)

65- (...) pela necessidade de técnicos dessa área numa série de sectores (...)

66- (...) quer hospitais, quer comunidades terapêuticas, quer escolas, têm arte-terapeutas a trabalhar e com funções específicas nesses sectores. Ora em Portugal, estamos muito longe disso (...) [*refere-se à intervenção da actividade artística na sociedade actual*]

67- (...) há duas situações maiores que, que aparecem. Ou perturbações da personalidade, em particular perturbações Boderline da personalidade, perturbações evitantes, perturbações (...) histriónicas da personalidade, ou então depressões (...) [*refere-se ao grupo maioritário de doentes*]

68- (...) na clínica (...)

69- (...) quanto à actividade artística em si, a maior parte das pessoas (...) É muito resistente, no início (...) algumas com uma resistência muito grande (...)

70- (...) A expressão corporal é aquilo que eu tenho notado de mais difícil por parte das pessoas. Há uma resistência muito grande (...)

- 71- (...) a dramatização, também há uma resistência muito grande (...)
- 72- (...) o desenho que se torna mais fácil (...) [*refere-se a resistência que a pessoas fazem no processo*]
- 73- (...) ou há pessoas que têm uma vocação maior para esta ou aquela forma de expressão (...)
- 74- (...) é relativamente fácil, quase toda a gente escreve (...) pedir às pessoas que escrevam (...) depois façam poemas (...)
- 75- (...) a criatividade é um processo em si, e é um processo que pode estar bloqueado (...)
A capacidade simbólica da pessoa pode estar bloqueada (...) a capacidade do imaginário, da fantasia da pessoa pode estar, de alguma forma (...) bloqueada (...)
- 76- (...) Tem mais, tem menos acesso (...) aos sentidos que existem na sua fantasia (...)
[*refere-se a capacidades das pessoas*]
- 77- (...) na arte-terapia (...) criar e através (...) da mobilização da criatividade (...)
- 78- (...) nas pessoas, está-se a incrementar todos os aspectos relativos ao processo criativo da pessoa (...)
- 79- (...) Portanto a minha resposta é sim (...) [*refere-se à relação entre desenvolvimento e criatividade*]
- 80- (...) a facilitar que as pessoas (...) criem (...)
- 81- (...) a partir da sua própria afectividade (...) [*refere-se ao processo de criar através de*]

- 82- (...) necessariamente se alarga a sua capacidade, nomeadamente em termos das relações afectivas (...)
- 83- (...) e a própria criatividade que existe nas relações afectivas das pessoas (...) [*refere-se a uma capacidade que se alarga, aumenta*]
- 84- (...) a função criação (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*]
- 85- (...) a função (...) de significação (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*]
- 86- (...) e função de expressão (...) tem em si aspectos terapêuticos próprios (...)
- 87- (...) há outras funções (...) na arte, muito variadas. Nomeadamente a função de integração que a arte possui em si (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*]
- 88- (...) a função nutridora que *per si* a arte também providencia à pessoa (...) a função nutridora tem a ver com o aspecto da gratificação que a pessoa obtêm através de criação artística (...) [*refere-se à criação artística*]
- 89- (...) Ora, a criação artística é algo, que pela possibilidade que (...) dá de conseguirmos sentidos estéticos diferentes para nós (...) ou inovadores para nós (...)
- 90- (...) possibilidade que (...) nos dá de expressarmos os nossos próprios, os nossos próprios sentimentos (...) [*refere-se à criação artística*]
- 91- (...) e de alguma forma os transformarmos (...) existe uma outra função que é a função transformadora da arte (...) [*refere-se à capacidade da criação artística*]
- 92- (...) nos vai permitir (...) nutrirmo-nos através daquilo que, que criamos (...)

- 93-** (...) A função integradora (...)
- 94-** (...) na medida em que todos nós temos aspectos polares (...) em nós, aspectos contraditórios (...) *[refere-se a conflitos internos que temos em nós]*
- 95-** (...) a criação artística (...) vai veicular ambos os aspectos em nós (...) a criatividade é feita de construtividade e destrutividade (...) *[refere-se a transformação]*
- 96-** (...) há muitos outros aspectos específicos que através da criação artística, vão (...) ser integrados (...) a arte vai permitir a possibilidade de integração desses aspectos (...) vai possibilitar de alguma forma, uni-los, congregá-los e, e transformá-los em sentidos internos (...) *[refere-se aos conflitos internos]*
- 97-** (...) não conciliados, às vezes em conflito (...) intrínsecos a nós (...) *[refere-se a aspectos polares que causam mau estar e que são comuns no ser humano]*
- 98-** (...) isso é implícito na criação (...) *[refere-se à actividade criativa como transformadora de conflitos internos em sentidos mais harmoniosos]*
- 99-** (...) na expressão (...) *[refere-se à actividade expressiva como transformadora de conflitos internos em sentidos mais harmoniosos]*
- 100-** (...) potencialmente a arte pode ter (...) capacidades terapêuticas (...)
- 101-** (...) pode de alguma forma possibilitar uma sensação ao indivíduo (...)
- 102-** (...) de se transformar (...)
- 103-** (...) e de evoluir (...)

104- (...) de se sentir melhor consigo próprio (...)

105- (...) Uma atitude mais, mais conciliada consigo próprio (...)

106- (...) mais conciliada com os outros (...)

107- (...) Uma maior capacidade (...) no fundo de (...) usufruírem da (...) satisfação da vida (...)

108- (...) de terem capacidade de suster aquilo que é difícil na vida. (...)

109- (...) em significações mais elaboradas de si próprio (...)

110- (...) se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios (...) de maior elaboração dos eventos da, da nossa vida (...)

111- (...) necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados (...) mais, mais satisfeitos (...) mais, mais integrados, connosco próprios (...) e com os outros (...)

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA E2

1- Acção desenvolvida

1.1- Actividade

- (...) em arte-terapia (...) (2)
- (...) arte-psicoterapia (...) (3)
- (...) os níveis de arte-terapia são a arte-terapia vivencial e a arte-terapia psico-educacional. Os níveis de (...) arte-psicoterapia são arte-psicoterapia integrativa e arte-psicoterapia analítica (4)
- (...) 'artes terapias', isso significará que todas as formas de utilização artística são consideradas arte-terapia (...) (6)

1.2- Local

- (...) clínica privada (...) (1)
- (...) na clínica (...) (68)

1.3- Destinatários

- (...) pacientes psicóticos (...) (11)

1.4- Objectivos

- (...) objectivos gerais (...) que tem um cariz de desenvolvimento pessoal (...) (9)

- (...) para possibilitar um desenvolvimento pessoal das pessoas (...) através das artes (...) (10)
- (...) a facilitar que as pessoas (...) criem (...) (80)

1.5- Métodos/ Estratégias

- (...) o paciente pode ter acesso a todos os recursos artísticos. Desde as artes plásticas (...) clássicas até depois (...) à música (...) ao movimento, dança (...) ao drama, psicodrama, marionetas, tabuleiros de areia (...) à escrita, à poesia (...) (8)
- (...) normalmente, escolhe-se uma forma de, de expressão (...) (12)
- (...) deve-se criar um ambiente (...) que eles possam controlar (...) com alguma segurança (...) [*refere-se a psicóticos*] (14)
- (...) é relativamente fácil, quase toda a gente escreve (...) pedir às pessoas que escrevam (...) depois façam poemas (...) (74)

1.6- Recursos

- (...) tabuleiros de areia, escrita (...) a improvisação musical, ou escuta musical. Mas isso não é feito classicamente, é uma improvisação feita por mim (...) (16)

1.7- Desenvolvimento

1.7.1- Situação inicial

- (...) quanto à actividade artística em si, a maior parte das pessoas (...) É muito resistente, no início (...) algumas com uma resistência muito grande (...) (69)

- (...) A expressão corporal é aquilo que eu tenho notado de mais difícil por parte das pessoas. Há uma resistência muito grande (...) (70)
- (...) a dramatização, também há uma resistência muito grande (...) (71)
- (...) o desenho que se torna mais fácil. (...) [*refere-se a resistência que a pessoas fazem perante a acção*] (72)

1.7.2- Situação pós-intervenção

- (...) Isso é expresso de várias formas (...) no próprio desbloquear da criatividade (...) [*refere-se às alterações expressas, as quais indicam alterações em termos de auto-conceitos*] (29)
- (...) as pessoas vão modificando (...) da forma como se relacionam (...) (32)
- (...) como expressam os seus afectos (...) (33)
- (...) a pessoa deixa de necessitar de (...) fazer medicação (...) (37)
- Sim, claro. É bastante notório. (...) [*refere-se à alteração de auto-conceitos*] (28)
- (...) a diminuição de sintomas que a pessoa apresenta (...) (36)

1.8- Tempo

- (...) vocaciona-se principalmente para intervenções (...) breves ou semi-breves. Portanto, nunca para intervenções longas (...) [*refere-se a arte psico-terapia integrativa*] (18)

- (...) variável no tempo, consoante as intervenções e consoante (...) a especificidade da situação da pessoa (...) **(24)**

1.9- Avaliação

- (...) questionários que são aplicados no início e posteriores (...) **(49)**
- (...) testes projectivos (...) **(50)**
- (...) Para ver que modificação é que há, até do ponto de vista da estrutura da sua personalidade (...) **(51)**
- (...) a melhoria da pessoa (...) **(52)**
- (...) o sentimento de progressão que ela, que ela tem (...) [*refere-se a auto-avaliação*] **(53)**
- (...) no fundo a representação que ela própria tem da sua mudança. (...) **(54)**
- (...) os parâmetros são em termos de traços disfuncionais da personalidade (...) tem traços disfuncionais (...) nomeadamente em termos (...) da coesão do eu (...) **(55)**
- (...) da satisfação pessoal (...) **(56)**
- (...) Da capacidade dessa sua personalidade se moldar às exigências da realidade (...) **(57)**

2- Caracterização dos destinatários-alvo

2.1- Em geral

- (...) nós estamo-nos a projectar naquilo que fazemos (...) (64)

- (...) ou há pessoas que têm uma vocação maior para esta ou aquela forma de expressão (...) (73)

- (...) a criatividade é um processo em si, e é um processo que pode estar bloqueado (...) A capacidade simbólica da pessoa pode estar bloqueada (...) a capacidade do imaginário, da fantasia da pessoa pode estar, de alguma forma (...) bloqueada (...) (75)

- Tem mais, tem menos acesso (...) aos sentidos que existem na sua fantasia (...) (76)

- (...) na medida em que todos nós temos aspectos polares (...) em nós, aspectos contraditórios (...) [*refere-se a conflitos internos que temos em nós*] (94)

- (...) não conciliados, às vezes em conflito (...) intrínsecos a nós (...) [*refere-se a aspectos polares que causam mau estar e que são comuns no ser humano*] (97)

2.2- Em termos específicos

2.2.1-Crianças com dificuldades de integração social

Não verificada

2.2.2- Crianças do primeiro ciclo

Não verificada

2.2.3- Portadores de deficiência mental

Não verificada

2.2.4- Portadores do espectro do autismo

Não verificada

2.2.5- Psicóticos

- (...) pacientes que têm muita dificuldade em verbalizar (...) **(19)**
- (...) em vivenciar (...) **(20)**
- (...) identificarem os seus afectos (...) **(21)**
- (...) Ou perturbações da personalidade, em particular perturbações Boderline da personalidade, perturbações evitantes, perturbações (...) histriónicas da personalidade (...) ou então depressões. (...) [*refere-se ao grupo maioritário de doentes*] **(67)**

3- Arte e desenvolvimento

3.1- Arte em geral

3.1.1- Natureza

- (...) A arte é sempre uma forma de comunicação (...) **(63)**

3.2.2- Efeitos no desenvolvimento

- (...) E a arte terá um papel importante nisso. (...) [*refere-se à capacidade de insight*] **(39)**
- (...) e no próprio conhecerem de si através das criações (...) **(30)**
- (...) na capacidade deles próprios utilizarem as criações como forma de, de conhecimento (...) **(31)**
- (...) a assertividade (...) **(34)**
- (...) na expressão dos afectos (...) [*refere-se a modificações*] (...) **(35)**

- (...) o que é importante são os sentidos mais profundos que a pessoa vai encontrando acerca de si própria. (...) Esse será um dos outros indicadores. A capacidade de *insight* que vai sendo mais, mais forte naquela pessoa. (...) **(38)**
- (...) vai havendo maior capacidade da pessoa, de, de os utilizar (...) [*refere-se à expressão à significação, à criação através da arte*] **(43)**
- (...) vai havendo uma maior capacidade na pessoa, na sua expressão pessoal, afectiva. (...) **(44)**
- (...) Vai havendo maior capacidade de, da pessoa do ponto de vista da sua criatividade (...) **(45)**
- (...) vai havendo, também uma maior capacidade da pessoa, no sentido de buscar significações para si própria, através da sua criação artística (...) **(46)**
- (...) Para o processo de desenvolvimento. Exactamente (...) [*refere-se à relevância de um processo evolutivo, enquanto acção contínua*] **(47)**
- (...) Exactamente (...) [*refere-se a uma evolução a nível de desenvolvimento pessoal e interpessoal*] **(48)**
- (...) São tudo factores em que a pessoa se (...) vai exprimindo acerca *deles* (...) [*refere-se a um maior auto conhecimento, através da expressão artística*] **(58)**
- (...) vai constatando que existem mudanças (...) ela constata as mudanças que ela fez (...) [*consciência do processo*] **(59)**

- (...) e estão ilustradas ao longo da sua criação pictórica (...) [*refere-se às mudanças de uma paciente*] (60)
- (...) A ter uma noção de progressão (...) (61)
- (...) Significação (...) (62)
- (...) Portanto a minha resposta é sim (...) [*refere-se à relação entre desenvolvimento e criatividade*] (79)
- (...) necessariamente se alarga a sua capacidade, nomeadamente em termos das relações afectivas (...) (82)
- (...) e a própria criatividade que existe nas relações afectivas das pessoas (...) [*refere-se a uma capacidade que se alarga, aumenta*] (83)
- (...) Ora, a criação artística é algo, que pela possibilidade que (...) dá de conseguirmos sentidos estéticos diferentes para nós (...) ou inovadores para nós (...) (89)
- (...) possibilidade que (...) nos dá de expressarmos os nossos próprios, os nossos próprios sentimentos (...) [*refere-se à criação artística*] (90)
- (...) nos vai permitir (...) nutrirmo-nos através daquilo que, que criamos (...) (92)
- (...) a criação artística (...) vai veicular ambos os aspectos em nós (...) a criatividade é feita de construtividade e destrutividade (...) (95)
- (...) pode de alguma forma possibilitar uma sensação ao indivíduo (...) [*refere-se a uma capacidade da arte*] (101)

- (...) Uma maior capacidade (...) no fundo de (...) usufruírem da (...) satisfação da vida (...) (107)

3.3- Áreas expressivas

3.3.1- Artes Plásticas

Não verificada

3.3.2- Música

Não verificada

3.2.3- Dança

Não verificada

3.2.4- Interdisciplinares

- (...) há muitos outros aspectos específicos que através da criação artística, vão (...) ser integrados (...) a arte vai permitir a possibilidade de integração desses aspectos (...) vai possibilitar de alguma forma, uni-los, congregá-los e, e transformá-los em sentidos internos (...) (96)

3.3.1- Educação pela arte

Não verificada

3.3.2- Arte-terapia

- (...) A arte-terapia classicamente (...) só utiliza a expressão (...) plástica (...) (5)
- (...) arte-terapia integrativa (...) É um Modelo que utiliza (...) todas as formas de expressão artística (...) (7)

- (...) em termos de arte-terapia analítica ou arte-psicoterapia analítica, a arte-psicoterapia analítica, classicamente (...) só introduz expressão plástica (...) (15)
- (...) a arte de psico-terapia integrativa (...) já recorre a todas as formas de expressão (...) (17)
- (...) porque é um tipo de intervenção que coloca a tónica muito (...) na potenciação dos afectos (...) (22)
- (...) No modelo integrativo (...) essencialmente catártico (...) (25)
- (...) apela à expressão (...) dos sentimentos de uma forma (...) mais intensa (...) (26)
- (...) No modelo analítico (...) a introdução de artes isso intensifica sempre o (...) processo e a identificação dos fenómenos que vão surgindo (...) [*processo arte-terapêutico*] (27)
- (...) a criação (...) [*refere-se a um factor terapêuticos da arte*] (40)
- (...) a expressão (...) [*refere-se a um factor terapêuticos da arte*] (41)
- (...) a significação (...) [*refere-se a um factor terapêuticos da arte*] (42)
- (...) na arte-terapia (...) o criar e através da (...) mobilização da criatividade (...) (77)
- (...) a partir da sua própria afectividade (...) [*refere-se ao processo de criar*] (81)
- (...) a função criação (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*] (84)

- (...) a função (...) de significação (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*] (85)
- (...) e função de expressão (...) tem em si aspectos terapêuticos próprios (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*] (86)
- (...) há outras funções (...) na arte, muito variadas. Nomeadamente a função de integração que a arte possui em si (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*] (87)
- (...) a função nutridora que *per si* a arte também providencia à pessoa (...) a função nutridora tem a ver com o aspecto da gratificação que a pessoa obtêm através de criação artística (...) [*refere-se a factores terapêuticos da arte*] (88)
- (...) e de alguma forma os transformarmos (...) existe uma outra função que é a função transformadora da arte (...) (91)
- A função integradora (...) (93)
- (...) isso é implícito na criação (...) [*refere-se à actividade criativa como transformadora de conflitos internos em sentidos mais harmoniosos*] (98)
- (...) na expressão (...) [*refere-se à actividade expressiva como transformadora de conflitos internos em sentidos mais harmoniosos*] (99)
- (...) potencialmente a arte pode ter (...) capacidades terapêuticas (...) (100)
- (...) de se transformar (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (102)

- (...) e de evoluir (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (103)
- (...) de se sentir melhor consigo próprio (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (104)
- (...) Uma atitude mais, mais conciliada consigo próprio (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (105)
- (...) mais conciliada com os outros (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (106)
- (...) de terem capacidade de sustentar aquilo que é difícil na vida. (...) [*refere-se às capacidades terapêuticas da arte em relação ao indivíduo*] (108)
- (...) em significações mais elaboradas de si próprio (...) (109)
- (...) se temos uma capacidade de maior elaboração, de nós próprios (...) de maior elaboração dos eventos da, da nossa vida (...) (110)
- (...) necessariamente nos sentimos mais, mais conciliados (...) mais, mais satisfeitos (...) mais, mais integrados, conosco próprios (...) e com os outros (...) (111)

3.4- Intervenção

3.4.1- Geral

- (...) no aflorar das vivências (...) [*refere-se ao tipo de intervenção*] (23)

- (...) pela necessidade de técnicos dessa área numa série de sectores (...) [*refere-se à intervenção da actividade artística na sociedade actual*] (65)
- (...) quer hospitais, quer comunidades terapêuticas, quer escolas, têm arte-terapeutas a trabalhar e com funções específicas nesses sectores. Ora em Portugal, estamos muito longe disso (...) [*refere-se à intervenção da actividade artística na sociedade actual*] (66)
- (...) nas pessoas, está-se a incrementar todos os aspectos relativos ao processo criativo da pessoa. (...) (78)

3.4.2- Específica de NEE

- (...) Normalmente aí, a intervenção remete-se apenas às artes plásticas (...) [*refere-se a doentes psicóticos*] (13)

1º QUADRO – TABELAS COMPARATIVAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO										
TEMA	INDICADORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N	
1- Acção desenvolvida	1.1-Actividade									
	1.1.1- Arte-terapia	2	3					5	2	
	1.1.2- Arte-psicoterapia		1		1			2	2	
	1.1.3- Actividades criativas			1			1	2	2	
	1.1.4- Actividades artísticas	1		1		1	6	9	4	
	1.1.5- Actividades com intenção comunicativa			1				1	1	
	1.1.6- Actividades com intenção de comunicar sentimentos			1				1	1	
	1.1.7- Musicoterapia				1			1	1	
	1.1.8- Perturbações da relação e da comunicação				3			3	1	
	1.1.9- Transformação de expressões				1			1	1	
	1.1.10- Projectos educativos					2		2	1	
	1.1.11- Trabalho interdisciplinar						1	1	1	
	1.2- Local									
	1.2.1- Clínicas/ consultórios/ espaços terapêuticos		2		4			6	2	
	1.2.2- Oficinas/ ateliers/ escolas/ espaços educativos				3		4	1	8	3
	1.3- Destinatários									
	1.3.1- Crianças/ jovens	1		1	2		1	5	4	
	1.3.2- Adultos				1			1	1	
	1.3.3- Psicóticos		1					1	1	
	1.3.4- Pessoas com deficiência			2			2	4	2	
	1.3.5- Excluídos socialmente/ outras culturas			4			2	6	2	
	1.3.6- Alunos			1			1	2	2	
	1.4- Objectivos									
	1.4.1- Promover o desenvolvimento pessoal		2					2	1	
	1.4.2- Integrar			2				2	1	
	1.4.3- Encorajar autonomias			5				5	1	
	1.4.4- Desenvolver a auto-estima			1				1	1	
	1.4.5- Desenvolver capacidades expressivas		1	1			1	3	3	
	1.4.6- Promover e regular a estimulação					3		3	1	
	1.4.7- Promover o pensamento simbólico					1		1	1	
	1.4.8- Promover a relação com o próprio corpo						1	1	1	
	1.4.9- Prevenir a violência						2	2	1	
	1.4.10- Promover a relação/ hábitos sociais			4			1	5	2	
	1.4.11- Aceitar os outros/ ultrapassar o preconceito da diferença						3	1	4	2
	1.4.12- Desenvolver a criatividade					1		1	1	
	1.5- Metodologias/Estratégias									
	1.5.1- Necessidade de organizar o processo	1		2				2	5	3
	1.5.2- Processo como abordagem terapêutica/pedagógica	1		1				2	2	
	1.5.3- Conduzir à experimentação de actividades artísticas/ liberdade de expressão	8	3	3			8	7	29	5
	1.5.4- Fornecer ambiente favorável/ contextualizar	1	1	4	2	1	1	10	6	
	1.5.5- Assegurar regras comportamentais e sociais	2		2	1	4		9	4	
	1.5.6- Motivar/ estimular	2			8	4		14	3	
1.5.7- Investir na relação interpessoal			2			1	3	2		

	1.5- Metodologias/Estratégias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N	
1- Acção desenvolvida	1.5.8- Transformar para atribuir sentido/ significado às actividades				3			3	1	
	1.5.9- Fornecer pré-requisitos relacionados com sentimentos					2		2	1	
	1.5.10- Dar reforço (positivo) na auto-estima			2		5	1	8	3	
	1.5.11- Promover o contacto físico					2		2	1	
	1.5.12- Sair dos espaços habituais para realização de eventos no exterior			3			2	5	2	
	1.6- Recursos									
	1.6.1- A 'relação' como instrumento			4		1			5	2
	1.6.2- A 'comunicação' como instrumento			1					1	1
	1.6.3- Materiais plásticos e expressivos		1	1			1	4	7	3
	1.6.4- 'Artes plásticas' como instrumento de desenvolvimento (relacional/ comunicacional/ afectivo/ na construção de vida)			6					6	1
	1.6.5- Afectos/ emoções/ sentimentos			1			3		4	2
	1.6.6- Factor lúdico						1		1	1
	1.6.7- Contacto físico/ o corpo como instrumento de relação consigo próprio e com o meio envolvente						8		8	1
	1.6.8- Sensibilidade						1		1	1
	1.6.9- Materiais literários							1	1	1
	1.7- Desenvolvimento									
	1.7.1- Situação Inicial									
	1.7.1.1- Comportamento desajustado/ agressivo	13		2					15	2
	1.7.1.2- Fraca concentração	1							1	1
	1.7.1.3- Fraco desempenho	1				1	1	1	4	4
	1.7.1.4- Perturbações (medo, apreensão, ansiedade, constrangimento, inibição, insegurança, desconfiança etc.)	4				3	1	4	12	4
	1.7.1.5- Desorganização	2							2	1
	1.7.1.6- Dificuldades de comunicação	2				1			3	2
	1.7.1.7- Resistência às actividades artísticas		4				1	3	8	3
	1.7.1.8- Dependência			1					1	1
	1.7.1.9- Alheamento					1			1	1
	1.7.1.10- Percepção do outro					1			1	1
	1.7.1.11- Evitamento/ defesa					3	2		5	2
	1.7.2- Situação pós-intervenção									
1.7.2.1- Melhor domínio técnico e de materiais	1					1	1	3	3	
1.7.2.2- Capacidade de gerar empatias							1	1	1	
1.7.2.3- Aceitação de contacto físico	3					2		5	2	
1.7.2.4- Ultrapassar conflitos						1		1	1	
1.7.2.5- Adquirir sensibilidade						1		1	1	
1.7.2.6- Mudança no comportamento afectivo		1				1		2	2	
1.7.2.7- Acalmia no comportamento social/ relacional (maior tranquilidade)	11	1	1	5	7	1		26	6	
1.7.2.8- Aceitação do outro				2				2	1	
1.7.2.9- Melhoria na comunicação com os outros	3		1	4				8	3	

1.7.2- Situação pós-intervenção	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N
1.7.2.10- Desenvolvimento geral	2			1			3	2
1.7.2.11- Melhoria nos níveis de atenção/ concentração	4			1			5	2
1.7.2.12- Maior auto-estima			3				3	1
1.7.2.13- Maior autonomia			3				3	1
1.7.2.14- Maior capacidade criadora	1		1				2	2
1.7.2.15- Alteração de auto-conceitos	1	2					3	2
1.7.2.16- Diminuição de sintomas/ medicação		2					2	1
1.7.2.17- Maior confiança/ segurança	3						3	1
1.7.2.18- Maior organização de espaços	2						2	1
1.7.2.19- Intervenções positivas	1						1	1
1.7.2.20- Recuperação do acto de brincar	1						1	1
1.7.2.21- Maior empenho	1						1	1
1.8- Tempo								
1.8.1- Duração da actividade (1 ano aprox.)	1	1		1			3	3
1.8.2- Processo com duração variável		1					1	1
1.8.3- Trabalho moroso com alterações graduais					1		1	1
1.8.4- Duração das sessões					2		2	1
1.9- Avaliação								
1.9.1- Diagnóstica	2	2					4	2
1.9.2- Auto-avaliação		2					2	1
1.9.3- Parâmetros de avaliação sobre melhorias no estado psicológico em geral (adaptação, satisfação pessoal etc.)		5					5	1

F- nº total de respostas; N- nº total de respondentes

2º QUADRO – TABELAS COMPARATIVAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO										
TEMA	INDICADORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N	
2- Caracterização dos destinatários- alvo	2.1 – Em geral									
	2.1.1- Capacidade de expressão	1		1	2			4	3	
	2.1.2- Capacidade de exteriorização da personalidade nas ações que praticamos		1					1	1	
	2.1.3- Vocação para algo em particular		1					1	1	
	2.1.4- Bloqueios (criativos; de fantasia; com o próprio corpo)		1		2	2		5	3	
	2.1.5- Conflitos internos		2				1		3	2
	2.1.6- Singularidade expressiva			1	2	2			5	3
	2.1.7- Capacidade simbólica		1	1			1		3	3
	2.1.8- Capacidade criativa					4			4	1
	2.1.9- Ser humano como potencial de recursos					3	3		6	2
	2.1.11- Possuidores de preconceitos						4		4	1
	2.2- Em termos específicos									
	2.2.1- Crianças com dificuldades de integração social									
	2.2.1.1- Dificuldades económicas	1		1					2	1
	2.2.1.2- Problemas de exclusão social	6		2					8	2
	2.2.1.3- Contexto sistémico precário	6							6	1
	2.2.1.4- Não bricam	1							1	1
	2.2.1.5- Inteligência preservada	1							1	1
	2.2.1.6- Fraco desempenho escolar	1							1	1
	2.2.1.7- Fraca auto-estima	2							2	1
	2.2.1.8- Geradores e vítimas de comportamentos agressivos	4							4	1
	2.2.1.9- Falta de afectos	2							2	1
	2.2.1.10- Fraca estimulação	1							1	1
	2.2.1.11- Reduzida sensibilidade estética	3							3	1
	2.2.2- Crianças do primeiro ciclo									
	2.2.2.1- Dificuldades de comunicação							1	1	1
	2.2.2.2- Bloqueadas expressivamente							4	4	1
	2.2.3- Portadores de deficiência mental									
	2.2.3.1- Ausência de capacidades expressivas (movimento, oralidade, escrita)			2					2	1
	2.2.3.2- Pessoas com desvantagens/necessidades			3					3	1
	2.2.3.3- Capacidade de autonomias diversificadas			3					3	1
	2.2.3.4- Atraso no desenvolvimento global			1					1	1
	2.2.3.5- Dependentes de reforço positivo			1					1	1
	2.2.3.6- Necessidade de serem úteis			1					1	1
	2.2.4- Portadores do espectro do autismo									
	2.2.4.1- Perturbações no domínio interpessoal					3			3	1
	2.2.4.2- Atributos patológicos desviantes					10			10	1
	2.2.4.3- Capacidades específicas					2			2	1
	2.2.4.4- Desenvolvimento diversificado					4			4	1
	2.2.5- Psicóticos									
2.2.5.1- Dificuldades de comunicação			1					1	1	
2.2.5.2- Dificuldades nas vivências			1					1	1	
2.2.5.3- Perturbações psicológicas			1					1	1	
2.2.5.4- Inconsciência da capacidade afectiva			1					1	1	

3º QUADRO – TABELAS COMPARATIVAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO										
TEMA	INDICADORES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N	
3- Arte e desenvolvimento	3.1- Arte em geral									
	3.1.1- Natureza									
	3.1.1.1- Similaridade com processo criativo/ transformador	1			3			4	2	
	3.1.1.2- Fascinante	1						1	1	
	3.1.1.3- Comunicativa		1	1				3	5	3
	3.1.1.4- Vocacional			1					1	
	3.1.1.5- Relacionada com afectos/sentimentos			2	1	1		2	6	4
	3.1.1.6- Projectiva (veicula o interior e o exterior)			1	3				4	2
	3.1.1.7- Abstracta						1		1	1
	3.1.1.8- Exploratória						2		2	1
	3.1.1.9- Criteriosamente definida/ conotada				1				1	1
	3.1.1.10- Interventiva							1	1	1
	3.1.1.11- Variada/ integra vários domínios							1	1	1
	3.1.1.12- Singularidade comunicativa/expressiva				2			1	3	2
	3.1.1.13- Promotora de desenvolvimento/mudança				2				2	1
	3.1.1.14- Relaciona-se com a motivação				1				1	1
	3.1.1.15- Dimensão do cérebro/ analítica				3				3	1
	3.1.1.16- Lúdica				1				1	1
	3.1.1.17- Abrangente				1				1	1
	3.1.2- Efeitos no desenvolvimento									
	3.1.2.1- Contribuição para o desenvolvimento global/ crescimento/mudança	2	3		7			1	13	4
	3.1.2.2- Restauração de identidade/ individualidade, auto-conceitos, auto-conhecimento, auto-imagem, auto-estima	2	4		2	1		5	14	5
	3.1.2.3- Possibilita a expressão de sentimentos e técnicas/ liberta/desbloqueia; promove a diminuição de conflitos/ diminuição de defesas (*)	3	1		2			5	11	4
	3.1.2.4- Alteração das expressões técnicas/ corporais		1		1				2	2
	3.1.2.5- Gratificação/ permite sentimentos de prazer	1	2		1				4	3
	3.1.2.6- Maior capacidade de <i>insight</i> / aprofundamento de significação/ reflexão		3	1	3			1	8	4
	3.1.2.7- Promove a assertividade		1						1	1
	3.1.2.8- Alarga/ altera afectos, emoções, sentimentos		4		3	2		8	17	4
	3.1.2.9- Promove a criatividade/ a experimentação/ a transformação		2				1	1	4	3
	3.1.2.10- Promove a consciência (relativamente a afectos a progressos)		4						4	1
	3.1.2.11- Promove sentidos estéticos		1						1	1
	3.1.2.12- Promove relações interpessoais			1	1			1	3	3
	3.1.2.13- Promove integração							1	1	1
3.1.2.14- Promove autonomia				2				2	1	
3.1.2.15- Promove estimulação				1				1	1	
3.1.2.16- Promove a restrição por imposição social				1				1	1	
3.1.2.17- Promove a tranquilidade/ acalma				3				3	1	

3- Arte e Desenvolvimento	3.1.2- Efeitos no desenvolvimento	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N
	3.1.2.18- Promove a comunicação				1				1
3.1.2.19- Promova a resiliência/alteração de comportamentos/ ultrapassar conflitos				6			3	9	2
3.1.2.20- Promove a empatia/respeito pelos outros							4	4	1
3.1.2.21- Promove a formação cívica							2	2	1
3.1.2.22- Promova a aprendizagem							3	3	1
3.2- Áreas expressivas									
3.2.1- Artes Plásticas									
3.2.1.1-Promovem a simbolização			3	1				4	2
3.2.1.2- Expressões (como força primária/ de sentimentos, emoções)			3				4	7	2
3.2.1.3- Gesto criativo			1					1	1
3.2.1.4- Adaptabilidade/flexibilidade de recursos			1				1	2	2
3.2.1.5- Intervenção			1					1	1
3.2.1.6- Funcionalizante			1					1	1
3.2.1.7- Relação com afecto/sentimento						1		1	1
3.2.1.8- Comunicação							3	3	1
3.2.2- Música									
3.2.2.1- Estrutura específica que interage com indivíduo e implica reciprocidade					13			13	1
3.2.2.2- Promove estados emocionais					3			3	1
3.2.2.3- Relação com temporalidade					1			1	1
3.2.2.4- Promove simbolização					1			1	1
3.2.2.5- Promove acalmia					1			1	1
3.2.3- Dança									
3.2.3.2- Actividade de natureza criativa/ exploratória						2		2	1
3.2.3.3- Desenvolve competências relacionais							2	2	1
3.2.3.4- Promove auto-conhecimento						1	3	4	2
3.2.3.5- Forma singular de promover competências							1	1	1
3.2.4- Interdisciplinares									
3.2.4.1- Através da criação artística promove o desenvolvimento e a aprendizagem (transforma, integra, experiência)		1			2		4	7	3
3.2.4.2- Existência/ importância de interdisciplinaridade			1	4	4	7	7	16	4
3.3- Contexto									
3.3.1- Educação pela Arte									
3.3.1.1- Ajuda / promove relações afectivas						3		3	1
3.3.1.2- Processo similar com arte-terapia	1					1		2	2
3.3.1.3- Promove auto conhecimento através de emoções/ afectos/ sentimentos						1		1	1
3.3.1.4- Promove auto-conhecimento/ conhecimento						3		3	1
3.3.1.5- Promove a capacidade de representação			1					1	1
3.3.1.6- Promove a relação interpessoal					5			5	1
3.3.1.7- Usa a criatividade					3		1	4	2
3.3.1.8- Usa a capacidade simbólica					1			1	1
3.3.1.9- Permite a exteriorização					1			1	1
3.3.1.10- Disponibiliza recursos/ É um recurso					3			3	1

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	F	N
3.3.1- Educação pela Arte								
3.3.1.11- Promove/ facilita o desenvolvimento				3		1	4	2
3.3.1.12- Respeita as diferenças de individuais				2		1	3	2
3.3.1.13- Explora as potencialidades individuais					1		1	1
3.3.2- Arte-terapia								
3.3.2.1- Dimensão analítica recorre a expressão plástica		3					3	1
3.3.2.2- Dimensão integrativa recorre a todas as formas de expressão		2					2	1
3.3.2.3- Focaliza a potenciação de afectos		3					3	1
3.3.2.4- Dimensão integrativa essencialmente catártica		1		1			2	2
3.3.2.5- Função terapêutica criativa		3		4			7	2
3.3.2.6- Função terapêutica expressiva		2		5			7	2
3.3.2.7- Função terapêutica simbólica/ significação		2		6			8	2
3.3.2.8- Função terapêutica integrativa (conceitos, conhecimentos...)		2					2	1
3.3.2.9- Função gratificação		1					1	1
3.3.2.10- Função transformadora		4		2			6	2
3.3.2.11- Função terapêutica		1					1	1
3.3.2.12- Promove bem-estar, evolução pessoal e interpessoal/ desenvolvimento		6		1			7	2
3.3.2.13- Promove resiliência/maior elaboração sobre eventos		2					2	1
3.4- Intervenção								
3.4.1- Em geral								
3.4.1.1- Existências de alcance interventivo através da arte	4	1				1	6	3
3.4.1.2- Necessidade de incrementar recursos humanos e logísticos especializados		3		6			9	2
3.4.1.3- Necessidade de incrementar o processo criativo nas pessoas		1	1	1		2	5	4
3.4.2- Especifica de N.E.E.								
3.4.2.1- Forma diferente de ajudar sem discriminar						1	1	1
3.4.2.2- Intervenção com artes plásticas para psicóticos		1					1	1
3.4.2.3- Necessidade específica de intervenção para doentes com deficiência mental			4				4	1
3.4.2.4- Forma de restauro /reparação				1			1	1
3.4.2.5- Exploração sensorial para portadores do espectro autista				2			2	1
3.4.2.6- Acção que se aplica para todos em geral				1			1	1

(*)- A libertação de expressividade como processo intrínseco à diminuição de medos e conflitos.

F- nº total de respostas; N- nº total de respondentes

