



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA CATARINA
DUARTE LEONOR

**ARTE E INCLUSÃO: PRÁTICAS
ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL NA CO-CONSTRUÇÃO DE
COMUNIDADES
INTERGERACIONAIS E
INTERCULTURAIS**

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado
em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

dezembro 2025

ANA CATARINA
DUARTE LEONOR

**ARTE E INCLUSÃO: PRÁTICAS
ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL NA CO-CONSTRUÇÃO DE
COMUNIDADES
INTERGERACIONAIS E
INTERCULTURAIS**

JÚRI

*Presidente: Prof. Doutor António Ângelo
Vasconcelos, Escola Superior de Educação, Instituto
Politécnico de Setúbal*

*Orientador: Profª Doutora Ana Luisa de Oliveira
Pires, Escola Superior de Educação, Instituto
Politécnico de Setúbal*

*Vogal: Profª Doutora Carla Cibebe de
Figueiredo, Escola Superior de Educação, Instituto
Politécnico de Setúbal*

dezembro 2025

DEDICATÓRIA

Às mulheres da minha vida:

à avó Trindade, que sei que continuará sempre a
olhar por mim;

à avó Aline, pela tua força e pelo exemplo
inspirador;

e à minha mãe, a minha melhor amiga, o meu
maior apoio e a razão pela qual nunca desisto.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste projeto simboliza a conclusão de uma etapa marcante da minha vida acadêmica, um caminho desafiante que me fez crescer e superar-me a cada aula, a cada obstáculo e a cada descoberta.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires. Obrigada por ter acreditado em mim mesmo quando eu duvidava, por me inspirar com as suas palavras e por me orientar com paciência, carinho e sabedoria. A sua presença foi essencial para a conclusão deste projeto.

A todos os docentes e colegas do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, agradeço pela partilha de saberes, pelas conversas inspiradoras e pelas experiências vividas ao longo destes dois anos que tanto me enriqueceram, pessoal e profissionalmente.

Aos participantes deste projeto, deixo igualmente o meu sincero agradecimento por terem partilhado o vosso tempo, conhecimento e experiências. Sem a vossa colaboração, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais, ao meu irmão, ao meu companheiro e ao meu padasto, deixo um agradecimento profundo por todo o amor, paciência e compreensão. Obrigada por me ajudarem nos momentos mais difíceis, por me ouvirem quando o cansaço e o mau humor falavam mais alto e por estarem sempre ao meu lado, com carinho.

Aos meus amigos, que estiveram sempre por perto, obrigada por cada palavra de incentivo, por cada riso partilhado e por tornarem esta caminhada mais leve e feliz.

A todos, o meu profundo agradecimento. Este projeto é fruto do carinho, da confiança e do apoio que me deram ao longo deste percurso.

Por fim, agradeço a mim mesma. Agradeço à mulher que sou, que enfrentou dias de dúvidas, de cansaço e muito choro, mas que ainda assim encontrou força para continuar. Fui resiliente, fui persistente e não desisti, e hoje sinto orgulho do caminho que percorri.

RESUMO

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido no Projeto T., no âmbito da animação sociocultural e da educação não formal. Parte da premissa de que as práticas artísticas constituem um meio privilegiado de promoção da inclusão, do diálogo intercultural e do desenvolvimento pessoal e social, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e diversidade cultural. Teve como objetivo compreender de que formas as práticas artísticas podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, fortalecendo as relações e o bem estar num grupo intergeracional e intercultural. De forma mais específica, procurou-se promover competências socioemocionais, incentivar a cooperação, valorizar a diversidade cultural e estimular a coesão comunitária através da criação e co-construção artística. A metodologia baseou-se nos princípios da investigação-ação e da pesquisa baseada em arte, através de sessões participativas que integraram dinâmicas expressivas, corporais e criativas. O processo foi acompanhado por observação participante, momentos de reflexão contínua, utilizando notas de campo e outros registos, o que permitiu ajustar as estratégias à resposta do grupo. Ao longo do processo os participantes evidenciaram melhorias na comunicação, na empatia e no sentimento de pertença, bem como uma maior valorização do bairro social e das suas potencialidades. As práticas artísticas revelaram-se espaços de expressão, partilha, escuta ativa, promovendo a construção coletiva de saberes e experiências. Assim, a arte, quando integrada em contextos de educação não formal, comunitária e ao longo da vida, assume um papel transformador, tornando-as mais empáticas e inclusivas, valorizar identidades e potenciar a coesão social e o bem-estar coletivo.

Palavras-chave: educação ao longo da vida; educação não formal; animação sociocultural; práticas artísticas.

ABSTRACT

This intervention project was developed as 6iferen Project T., within the scope of sociocultural animation and non-formal education. It starts from the idea that artistic practices are a powerful way to promote inclusion, intercultural dialogue, and personal and social development—especially in communities facing social challenges and rich cultural diversity.

The main goal was to understand how artistic activities can help participants grow personally and socially, while also strengthening relationships and well-being in a group that brings together iferente generations and cultures. More specifically, the project aimed to boost socio-emotional skills, encourage teamwork, celebrate cultural diversity, and build a sense of community through creative and collaborative art-making.

The approach was based on action research and arts-based research, using participatory sessions that included expressive, physical, and creative activities. The process was supported by participant observation and ongoing reflection, with field notes and other records helping to adjust strategies based on how the group responded.

Throughout the project, participants showed improvements in communication, empathy, and sense of belonging. They also developed a stronger appreciation for their neighborhood and its potential. Artistic practices became spaces for expression, sharing, and active listening, allowing people to build knowledge and experiences together.

In this way, art—when used in non-formal, community-based, and lifelong learning contexts—can play a transformative role. It helps create more empathetic and inclusive relationships, gives value to iferente identities, and strengthens social cohesion and collective well-being.

Keywords: lifelong learning; non-formal education; sociocultural animation; artistic practices.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1. Educação ao Longo da Vida, Grupos Intergeracionais e Interculturais	15
1.2. Educação Não Formal como Espaço de Construção Comunitária	18
1.3. A Animação Sociocultural em Bairros Sociais	23
1.4. Práticas Artísticas como Motor de Expressão, Encontro e Inclusão	27
CAPÍTULO 2	31
METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	31
2.1. Questão principal de investigação e objetivos	32
2.2. Metodologia	32
2.2.1. Investigação Qualitativa	33
2.2.2. Investigação-Ação	33
2.2.3. A investigação baseada nas Artes	34
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	35
2.3.1. Observação Participante	35
2.3.2. Diário de Bordo	36
2.3.3. Pesquisa Documental	36
2.3.4. Focus Group	37
2.3.5. Conversas Informais	38
2.3.6. Registos Áudio e Vídeo	39
2.4. Métodos e Procedimentos de Análise dos Dados	40
2.5. A Ética da Investigação e do Projeto	41
2.6. Constrangimentos metodológicos no desenvolvimento do projeto	43
CAPÍTULO 3	45
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
3.1. Caraterização da instituição/contexto	45
3.2. Caracterização dos participantes	47
3.3. Descrição das Intervenções	48
3.4. Discussão	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	117
ANEXO 1- Convite	118

ANEXO 2 - Consentimento Informado(a) Participantes	120
ANEXO 3 - Consentimento Informado(a) Técnicos	122
ANEXO A1 - Guião do focus group	124
ANEXO A2 - Grelha de Análise das respostas do focus group	126
ANEXO B1- Planificação das sessões	130
ANEXO B2 - Transcrição de registos de áudio - “Lança o Dado”	136
ANEXO B3 - Transcrição de registos de áudio - “Rei Manda”	139
ANEXO B4 - Notas de campo - “Eu Sou...”	140
ANEXO B5 - Transcrição do focus de group.....	141
ANEXO B6 - Notas de campo e transcrição de registos de áudio - “Uma coisa menos boa e uma boa”.....	147
ANEXO B7 - Poemas	149
ANEXO C - Quadro de observação final.....	150

Índice de Figuras

Figura 1 Dinâmica de apresentação “Lança o dado”	51
Figura 2 Dinâmica “Nó humano”	55
Figura 3 Dinâmica “Eu sou...”	58
Figura 4 Dinâmica “Eu sou...”	60
Figura 5 Dinâmica “Eu sou...”	61
Figura 6 Dinâmica “Eu sou...”	62
Figura 7 Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Árvore	73
Figura 8 Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Flor	73
Figura 9 Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Estátua	74
Figura 10 Dinâmica “Comum”	76
Figura 11 Dinâmica “marionetas”	77
Figura 12 Dinâmica “representação individual”	78
Figura 13 Dinâmica “Uma coisa menos boa e uma boa”	79
Figura 14 Reflexão final da dinâmica “Uma coisa menos boa e boa”	82
Figura 15 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Alegria	87
Figura 16 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Tristeza	87
Figura 17 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Amor	88
Figura 18 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Surpresa	88
Figura 19 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Medo	88
Figura 20 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Vergonha	88
Figura 21 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Curioso	89
Figura 22 Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Desmotivado	89
Figura 23 Dinâmica “Desfile do Bairro”	92
Figura 24 Cartaz 1	96
Figura 25 Cartaz 2	96
Figura 26 Cartaz 3	97
Figura 27 Cartaz 4	97
Figura 28 Cartaz 5	98
Figura 29 Cartaz 6	98
Figura 30 Cartaz 7	99
Figura 31 Cartaz 8	99
Figura 32 Cartaz 9	100

INTRODUÇÃO

O Bairro Quinta da Fonte da Prata é um território que conheço não apenas como profissional, mas também como atleta e treinadora. Durante os últimos anos, tenho colaborado nos treinos de atletismo do Grupo Desportivo Fonte da Prata e participado de forma esporádica, em atividades do Projeto T., um projeto desenvolvido no âmbito de uma Fundação de solidariedade social, dinamizando sessões desportivas com as crianças e os jovens do bairro. Desta forma, espaços como o campo de treinos, as ruas e os lugares de encontro comunitário, tornaram-se parte do meu quotidiano, revelando-se como lugares de encontro, de partilha, de superação, de pertença e de convivência.

Foi a partir dessa vivência próxima que nasceu a vontade de aprofundar o olhar sobre as crianças, os jovens e as famílias que habitam no bairro, procurando compreender de que modo as práticas artísticas, enquanto expressão simbólica e coletiva, podem contribuir para aproximar pessoas, fortalecer laços e transformar realidades. A minha motivação nasce, assim, da própria experiência no terreno: um percurso em que o desporto, a arte e a educação se cruzam como caminhos complementares de comunicação, expressão e transformação. Enquanto Animadora Sociocultural e atleta, acredito que o corpo, presente tanto no movimento desportivo como no gesto artístico, é um meio de comunicação e de construção de identidade. Nos contextos onde trabalho, observo como a criatividade, a cooperação e a participação coletiva têm o poder de transformar as relações e o sentido de pertença das crianças e dos jovens face ao território que habitam.

Portanto, este projeto de intervenção constitui uma extensão natural desse percurso, unindo a experiência profissional à investigação académica, e refletindo como é que a arte e a educação não formal, quando articuladas com a vivência comunitária, podem gerar aprendizagens significativas e promover mudanças reais nas dinâmicas sociais e relacionais do bairro.

O Projeto T., é um espaço de grande diversidade cultural, marcado por desafios interpessoais. Procurou-se valorizar o papel da Educação Não Formal, da Educação ao Longo da Vida e das Práticas Artísticas como motores de inclusão, participação e transformação comunitária. Através da arte e das práticas artísticas, pretendeu-se valorizar a cultura local e a diversidade cultural no grupo, promovendo

a co-construção de experiências criativas que fortalecessem o sentimento de pertença, o diálogo entre gerações e a identidade coletiva.

A pertinência desta investigação fundamenta-se, portanto, na necessidade de valorizar processos educativos contínuos, participativos e criativos, capazes de responder às complexas realidades sociais contemporâneas. Estas dimensões convergem na valorização da aprendizagem enquanto processo permanente, que se constrói em múltiplos espaços e tempos da vida, reforçando o direito de todos a participar ativamente na construção do seu próprio percurso educativo e comunitário (Pires, 2008, 2014; Villas-Boas et al., 2016).

Em territórios onde tantas vezes se sentem as ausências de oportunidades, de reconhecimento, de voz, a educação não formal emerge como um domínio educativo complementar à educação formal e essencial, que reconhece a aprendizagem como um processo contínuo, experiencial e relacional, promovendo a participação ativa, a cidadania crítica e a valorização das identidades culturais. Nestes contextos, aprender torna-se um ato de pertença e transformação, em que o conhecimento se constrói a partir das vivências, da expressão artística e da partilha comunitária. (Gohn, 2014, 2016; Bruno, 2014; Cruz, 2022; Nogueira e Costa, 2023).

A animação sociocultural, especialmente em bairros sociais, assume um papel central na promoção da participação comunitária, da coesão social e do empoderamento coletivo. Mais do que uma metodologia de intervenção, trata-se de uma prática educativa e transformadora que valoriza a escuta, a expressão e o diálogo entre os membros da comunidade. Em contextos marcados por vulnerabilidade social, como é o caso do Bairro da Fonte da Prata, a animação sociocultural atua como mediadora entre os diferentes atores sociais, facilitando processos de comunicação, de resolução de conflitos e de construção de sentido coletivo (Sampaio, Pereira e Pereira, 2023; Matos, 2018; Ribeiro, 2019). Tal como defendem Fernandes (2025) e Santana (2022), a animação sociocultural em contextos urbanos periféricos deve privilegiar abordagens participativas e colaborativas, promovendo a emancipação das comunidades e o fortalecimento das relações sociais através da partilha cultural e da ação criativa.

Autores como Cruz (2020, 2023), Vasconcelos, Pires e Lemos (2024) Assis et al (2017) e Costa (2023) defendem que as práticas artísticas em contextos não formais são instrumentos poderosos de emancipação e construção de cidadania, pois criam espaços de encontro onde o corpo, a emoção e a imaginação se tornam

linguagens de aprendizagem e de expressão. Foi a partir dessas referências e da observação do Projeto T. que delineei uma proposta que unisse arte, educação não formal e inclusão num processo contínuo de escuta, partilha, aprendizagem mútua, expressão e construção coletiva.

A questão de partida que orientou este trabalho foi formulada da seguinte forma: “Como é que as práticas artísticas podem contribuir para melhorar as relações num grupo intergeracional e intercultural?”. A partir desta questão, delinearam-se os seguintes objetivos: a) Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; b) Incentivar o envolvimento das famílias nas atividades, fomentando a intergeracionalidade; c) Promover a interação dos participantes nos processos criativos; d) Facilitar a co-construção de atividades artísticas pelo grupo; e) Valorizar a cultura e a diversidade cultural no seio do grupo; f) Reduzir preconceitos e estigmas sociais associados ao bairro; g) Criar uma performance criativa final a ser apresentada publicamente; e h) Promover a coesão social através do trabalho coletivo.

A estrutura do presente projeto é composta por quatro capítulos, além da introdução. No Capítulo 1, apresenta-se o enquadramento teórico, dividido em quatro grandes eixos: (i) Educação ao Longo da Vida, Grupos Intergeracionais e Interculturais; (ii) Educação Não Formal como Espaço de Construção Comunitária; (iii) A Animação Sociocultural em Bairros Sociais; e (iv) Práticas Artísticas como Motor de Expressão, Encontro e Inclusão. Este capítulo permite compreender os conceitos-chave e os referenciais teóricos que sustentaram a intervenção e que permitem refletir criticamente sobre os processos desenvolvidos.

O Capítulo 2 dedica-se à metodologia, apresentando a abordagem da investigação-ação, os princípios da pesquisa baseada em arte. Metodologicamente, o projeto baseou-se nos princípios da investigação-ação e da pesquisa baseada em arte, privilegiando sessões participativas, dinâmicas expressivas, corporais e criativas, em que os participantes pudessem experienciar processos de coautoria e construção coletiva. São igualmente expostos, neste capítulo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos dados. A observação participante, as notas de campo e os momentos de reflexão contínua permitiram adaptar o processo às respostas e necessidades do grupo, promovendo uma construção colaborativa e uma experiência artística.

O Capítulo 3 foca-se na apresentação e discussão dos resultados, começando por fazer apresentação do contexto e dos participantes do estudo,

apresentando as sessões desenvolvidas, as dinâmicas realizadas, os desafios enfrentados e os resultados observados, fundamentando e refletindo sobre a intervenção. São destacadas as transformações nos vínculos estabelecidos entre os participantes, as manifestações de empatia e colaboração, bem como as mudanças na percepção do bairro enquanto espaço de pertença.

No Capítulo 4 e último do relatório, são apresentadas as considerações finais, onde se reflete sobre os pontos fortes e fracos do projeto, os limites do trabalho, a resposta à questão de partida e sugestões para trabalhos futuros.

Segue-se a bibliografia utilizada no projeto e organizada de acordo com as regras académicas.

Por fim, estão os anexos, apresentado os seguintes documentos: a) Guião do Focus Group; b) Grelha de análise das respostas do Focus Group; c) Planificação das Sessões; d) Transcrição de registos de áudio; e) Notas de campo; f) Transcrição do Focus Group; g) Quadro de Observação Final dos Participantes.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Padilha e Maciel (2015), a escolha do tema num projeto de intervenção é orientada pela necessidade de abordar uma dificuldade ainda não resolvida, influenciada por fatores internos e externos. No meu caso, fatores internos incluem um interesse em desenvolver um projeto junto da comunidade do Bairro da Quinta Fonte da Prata, visando destacar e consolidar conhecimentos e aprendizagens baseadas nas experiências e individualidade de cada participante. Este projeto encontra-se organizado em torno de duas dimensões principais: a Educação Não Formal e as Práticas Artísticas. A escolha da educação não formal reflete o meu desejo de aprofundar este tema, pois é uma área crucial no campo da Animação Sociocultural, disciplina na qual me formei e na qual atualmente trabalho, é particularmente relevante para um projeto de intervenção num bairro social com um grupo intergeracional e intercultural, pois oferece ferramentas para enfrentar os desafios específicos dessa diversidade, facilitando a construção de pontes de entendimento e colaboração. As Práticas Artísticas são o outro tema central do projeto, destacando-se como um meio de expressão e de interação que pode criar oportunidades para toda a comunidade se envolver de maneira criativa e significativa. Ao promover a participação através das práticas artísticas, o projeto procura melhorar as relações interpessoais do grupo e a coesão social do bairro.

De acordo com Armani (2009), todo o projeto de intervenção deve partir de uma situação problema concreta, que reflita uma necessidade social identificada e que se pretenda transformar. No caso presente, a proposta de intervenção surgiu da observação direta e de diálogos estabelecidos durante a procura de um local de implementação deste projeto no Bairro da Quinta da Fonte da Prata. Numa conversa informal com a Coordenadora do Projeto T., da Fundação Santa Maria Rafaela, emergiu a necessidade de envolver mais ativamente as famílias das crianças e jovens que frequentam o Projeto T., colmatando a falta de tempo e de recursos humanos disponíveis para desenvolver um projeto intergeracional com componente artística. Simultaneamente, foi identificada uma escassez de iniciativas que promovam a articulação entre gerações e culturas no bairro, especialmente no que diz respeito à expressão artística como meio de encontro e troca de saberes. Sendo um grupo de que já conheço e com o qual tenho tido um contacto regular, observei

diversos conflitos e dificuldades de relacionamento entre os jovens, o que me levou a refletir sobre a seguinte questão: “Como é que as práticas artísticas podem contribuir para melhorar as relações num grupo intergeracional e intercultural?”

Para responder à questão central deste projeto, optei por articular duas dimensões que considero fundamentais: a Educação Não Formal e as Práticas Artísticas, como referi anteriormente. Do ponto de vista teórico, torna-se necessário compreender estes conceitos, através da análise dos contributos de um leque de autores que se têm debruçado sobre as temáticas. Também permitem, do ponto de vista da sua operacionalização, a orientação para a ação/intervenção, que tem como objetivo incentivar o convívio, o diálogo e a inclusão, criando ligações entre as diferentes gerações e culturas.

A estrutura do projeto assenta em três dimensões que se interligam entre si, e que serão analisados do ponto de vista teórico-concetual neste capítulo. A primeira diz respeito à Educação ao Longo da Vida, entendida como uma abordagem que valoriza os grupos intergeracionais e interculturais enquanto espaços de partilha, empatia e aprendizagem mútua, através de estratégias colaborativas e criativas.

A segunda dimensão centra-se na Educação Não Formal, cuja importância é particularmente evidente em territórios como a Quinta da Fonte da Prata. Através de métodos participativos que respeitem as dinâmicas locais, a educação não formal contribui para a prática da cidadania, a valorização das pessoas e o reforço das redes de apoio.

A terceira dimensão realça as Práticas Artísticas enquanto ferramentas de inclusão, expressão e transformação social, ao evidenciar o potencial criativo das pessoas e promover comunidades mais justas e coesas. O projeto tem como objetivo a intervenção sociocultural que contribua para o desenvolvimento comunitário e a reconstrução das ligações sociais, integradas nestas três abordagens.

1.1. Educação ao Longo da Vida, Grupos Intergeracionais e Interculturais

O conceito de educação ao longo da vida tem sido uma resposta essencial às mudanças económicas, sociais e culturais que ocorreram na segunda metade do século XX. Este conceito, também designado Lifelong Learning, reflete a transição para uma sociedade do conhecimento (Pires, 2008), na qual o aprender se tornou

um processo contínuo, flexível e adaptável às novas exigências e contextos de desenvolvimento. De acordo com Pires (2008), a educação ao longo da vida desloca o foco das instituições educativas para os sujeitos aprendentes, valorizando a sua autonomia, motivações e experiências de vida. Esta abordagem traduz-se numa perspetiva humanista e inclusiva, que reconhece a aprendizagem como um direito de todos e uma necessidade para a construção de sociedades mais democráticas, justas e solidárias.

Apesar dos avanços no discurso político e educativo, a realidade revela tensões persistentes. As desigualdades sociais, o acesso desigual a oportunidades e fatores como a idade, origem étnico-cultural ou condição socioeconómica continuam a gerar exclusão e fragmentação social (Villas-Boas et al., 2016). A convivência entre populações vulneráveis e segmentos economicamente favorecidos evidencia uma rutura que desafia os princípios de coesão e justiça social que deveriam orientar as políticas públicas.

Uma das transformações demográficas mais marcantes das últimas décadas tem sido o envelhecimento da população, impulsionado pela redução da natalidade, pelo aumento da esperança média de vida e pelos avanços da saúde e dos cuidados médicos. Neste cenário de mudança, a educação é frequentemente criticada por não acompanhar estas transformações, e por vezes, contribuir para a exclusão social (Villas-Boas et al., 2016). Diante deste cenário, Pires (2008) defende a necessidade de redefinir as instituições educativas, promovendo percursos de aprendizagem diversificados ao longo da vida, integrando contextos formais, não formais e informais.

Pires (2014) salienta que a aprendizagem, na perspetiva do sujeito, é global, integrativa e indissociável das trajetórias de vida e dos contextos em que decorre, estendendo-se por vários espaços e tempos ao longo do ciclo de vida. Os contextos educativos multiplicam-se e interconectam-se, exigindo modelos pedagógicos que reconheçam a diversidade de experiências formativas para além do espaço escolar (Young, 1998, cit. por Pires, 2014).

Nesse sentido, a distinção entre educação formal, não formal e informal continua útil como grelha analítica, mas não deve ser entendida como rígida. A educação formal refere-se a processos estruturados e certificados em instituições reguladas; a educação não formal ocorre em ambientes organizados, mas fora do sistema escolar (como associações ou projetos comunitários); já a educação informal resulta de experiências do quotidiano, como a socialização, participação

cívica ou vida familiar. Contudo, a atual pertinência reside menos na separação e mais na qualidade das inter-relações entre estas dimensões (Pires, 2014).

Deste modo não se pode conceber a educação formal como independente da não formal ou da informal, pelo contrário, todas coexistem num continuum educativo que acompanha as trajetórias de vida e os percursos identitários dos sujeitos aprendentes. Esta visão amplia e complexifica o conceito de educação ao longo da vida, reconhecendo o seu carácter inclusivo, flexível e comunitário, capaz de integrar aprendizagens formais certificadas, aprendizagens não formais estruturadas e aprendizagens informais enraizadas nas vivências quotidianas. Na prática, observa-se uma crescente hibridização entre domínios. As fronteiras tornam-se permeáveis e geram complementaridades, o que confirma a “des-diferenciação das fronteiras entre educação e formação” (Edwards, 1997, cit. por Pires, 2014, p.2). Este fenómeno permite novas articulações entre contextos escolares, comunitários, familiares, culturais e profissionais. Assim, a educação ao longo da vida deve ser entendida como um continuum formativo que acompanha os percursos identitários e biográficos dos sujeitos, e não como uma soma de compartimentos estanques.

Ao reconhecer a transversalidade dos domínios educativos, a educação ao longo da vida oferece um quadro fértil para práticas intergeracionais e interculturais. Nestes contextos, o ensinar e o aprender circulam entre gerações e culturas, valorizando o capital experiencial dos mais velhos e as linguagens dos mais jovens, frequentemente mediados por organizações comunitárias e culturais. Esta abordagem operacionaliza a complementaridade entre domínios e contribui para a coesão social, a participação cidadã e o reconhecimento dos saberes experienciais em contextos plurais (Villas-Boas et al., 2016).

A educação intergeracional, embora inicialmente ausente do núcleo do conceito de educação ao longo da vida, tem sido reconhecida por diversos autores como estratégia eficaz para promover a partilha de saberes, o respeito mútuo e a coesão social (Villas-Boas et al., 2016). Embora as trocas entre gerações sempre tenham existido, só recentemente passaram a ser objeto de estudo sistemático. Esta atenção decorre das transformações nas estruturas familiares, nos papéis sociais e nos vínculos comunitários, que têm contribuído para o afastamento entre gerações. A perda desse contacto intergeracional compromete a transmissão de saberes e valores fundamentais para a construção da identidade individual e coletiva. Ao promover o diálogo e a convivência entre gerações, cria-se um espaço

de continuidade cultural, de desenvolvimento humano e de resposta eficaz aos desafios contemporâneos (Villas-Boas et al., 2016). Segundo Carré (1998, cit. por Pires, 2008), os adultos participam em atividades formativas movidos por diferentes motivações, de natureza intrínseca, epistémica, socioafectiva ou hedónica, que se articulam e evoluem com as suas experiências e projetos de vida. Os contextos intergeracionais, ao mobilizarem estas motivações, potenciam aprendizagens mais significativas e emocionalmente enriquecedoras, fortalecendo as relações humanas e o sentimento de pertença.

Em paralelo, os grupos interculturais também se revelam espaços privilegiados de aprendizagem e encontro. Tal como na interação entre gerações, o contacto entre culturas diferentes pode enriquecer os processos educativos e sociais. Num mundo globalizado, a educação intercultural, articulada com a lógica da educação ao longo da vida, é essencial para promover o diálogo, a empatia e a igualdade, pilares de sociedades democráticas e plurais (Macedo, Balbé & Cabecinhas, 2023).

A educação ao longo da vida afirma-se como um projeto humanista e emancipador, que valoriza o potencial educativo presente em todos os contextos da existência (Pires, 2008). Ao articular dimensões intergeracionais e interculturais, e interliga a educação formal, não formal e informal, reforça o papel da mediação enquanto ponte entre pessoas, saberes e culturas, promovendo uma aprendizagem contínua, significativa e transformadora ao longo da vida.

1.2. Educação Não Formal como Espaço de Construção Comunitária

A educação contemporânea manifesta-se em múltiplas formas e espaços, ultrapassando as fronteiras da escola e incorporando dimensões de aprendizagem que emergem do quotidiano, das relações sociais e das dinâmicas comunitárias. Esta realidade convida-nos a olhar com maior atenção para os contextos educativos que se desenvolvem fora dos moldes institucionais, onde se constroem aprendizagens significativas, relacionais e transformadoras. É precisamente neste contexto que a educação não formal ganha destaque para o envolvimento comunitário, reforço da coesão social e desenvolvimento de competências ao longo da vida (Gohn, 2016).

Esta visão é partilhada por vários autores que analisam a educação não formal como parte de um continuum educativo, e não como um campo separado da

educação formal e informal. Como sublinha Bruno (2014), a educação não formal deve ser entendida como um modo predominante de aprendizagem (LaBelle, 1982, cit. por Bruno, 2014), que se constrói em permanente diálogo com as experiências da vida quotidiana e com as dinâmicas sociais. Canário (2006, cit. por Bruno, 2014, p.12) descreve-a como a “face não visível da lua” da educação, destacando o seu valor estratégico na valorização de aprendizagens comunitárias e não institucionalizadas. Este entendimento reforça a ideia de que a educação não formal emerge da prática social e da interação, atuando como força transformadora dos contextos em que se insere.

A pertinência da educação não formal na formação de cidadãos ativos e participativos é amplamente reconhecida pela sua capacidade única de promover não apenas a aprendizagem de habilidades práticas, mas também o desenvolvimento de competências cívicas e sociais fundamentais. Segundo Gohn (2016), a educação não formal ocorre no quotidiano, através da interação e da partilha de experiências em espaços e ações coletivas. Esse tipo de educação é um processo de aprendizagem que se dá por meio de conversas tematizadas e da participação coletiva, utilizando a cultura e as experiências individuais e grupais como base. A mudança é vista como uma construção originada no próprio indivíduo, que é o agente ativo dessa transformação.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (Gohn, 2016, p. 2)

A autora destaca a importância da educação não formal como um processo abrangente e multifacetado que vai além da simples transmissão de conhecimento académico. Essa perspetiva é essencial para compreender a profundidade da

educação não formal, demonstrando a sua relevância para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a promoção de uma sociedade mais consciente e participativa.

Esta concepção de educação como processo vivido e participativo encontra eco em Rogers (2005, cit. por Bruno, 2014), que propõe compreender os fenómenos educativos num continuum entre a formalidade máxima e a máxima participação. Neste modelo, a educação não formal situa-se no extremo mais contextualizado e participativo, em que os sujeitos determinam os conteúdos e métodos de aprendizagem de acordo com as suas necessidades e realidades. A contextualização, neste sentido, é a chave da educação não formal, quanto mais próxima das pessoas e dos seus territórios, maior é o seu potencial de gerar transformação social e sentimento de pertença.

A educação não formal é acessível a pessoas de todos os níveis sociais e de escolaridade, com especial destaque na juventude, devido à sua natureza menos estruturada e mais flexível em comparação com a Educação Formal, o que torna particularmente atraente para os jovens (Gohn, 2014). Em contextos intergeracionais e interculturais, a educação não formal facilita a interação e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, promovendo a coesão social e contribuindo para a construção de uma comunidade mais integrada e inclusiva. Isto acontece porque a educação não formal desenvolve-se sobretudo em espaços coletivos, onde o diálogo, a escuta ativa e a troca de experiências entre pessoas de diferentes contextos sociais, culturais, geracionais e étnicos são incentivados. Através da participação em movimentos sociais, ONGs, fóruns comunitários ou projetos culturais, os indivíduos aprendem a colaborar, a reconhecer a diversidade como valor e a atuar de forma cooperativa na resolução de problemas comuns. Esta participação ativa tem um forte caráter pedagógico, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

Nesta mesma linha, Rothes (2005, cit. por Bruno, 2014) destaca que os contrastes entre educação formal e não formal nem sempre são claros ou mutuamente exclusivos. Mais do que categorias estanques, representam perspectivas de intervenção que, ao não estarem sujeitas à validação institucional, permitem uma maior flexibilidade e adaptação às especificidades locais. A educação não formal, assim, caracteriza-se por ser situada, relacional e coletiva, e é precisamente essa maleabilidade que a torna um instrumento pedagógico privilegiado para o fortalecimento comunitário e para o exercício da cidadania ativa.

Além disso, a educação não formal valoriza os saberes locais e culturais dos participantes, permitindo o reconhecimento mútuo entre grupos muitas vezes marginalizados ou excluídos. Ao romper com hierarquias rígidas e currículos padronizados, oferece um ambiente de aprendizagem mais flexível e inclusivo, promovendo o empoderamento e o sentimento de pertença. Também contribui para a criação de novas formas de convivência e de sociabilidade ao favorecer encontros intergeracionais e interculturais, o que fortalece os laços sociais. Ao articular cultura, política e cidadania, a educação não formal constitui-se como uma ferramenta essencial para a construção de comunidades mais justas, participativas e coesas (Gohn, 2014).

Autores como Gadotti (2005, 2012, cit. por Bruno, 2014, p.20) reforçam a importância da educação não formal ao propor uma “pedagogia da cidade”, que reconhece os espaços urbanos e comunitários como cenários educativos onde se aprende com e a partir da vida. A cidade é vista como território pedagógico, onde se cruzam práticas culturais, experiências coletivas e processos de aprendizagem informal e não formal. Gadotti sublinha que a educação não formal não se opõe à formal, mas a complementa, permitindo integrar a educação nos direitos humanos, na cultura e na participação cidadã.

De forma convergente, Illich (1985, cit. por Bruno, 2014, p.21) propõe um modelo de aprendizagem baseado nas “redes de saber” e na “convivialidade”, enfatizando o valor da partilha de conhecimento fora das estruturas institucionais. Para o autor, a educação deve emergir das relações humanas e da cooperação, numa perspectiva de autonomia, criatividade e corresponsabilidade comunitária. Esta visão crítica da escolarização institucional reforça a ideia da educação não formal como espaço de liberdade e coaprendizagem, em que todos os participantes são simultaneamente educadores e aprendentes.

Também Santana (2022), acrescenta uma dimensão simbólica e afetiva ao compreender o corpo como território educativo. O corpo, neste sentido, não é apenas presença física ou instrumento de ação, mas um território simbólico e afetivo, atravessado por experiências, saberes, memórias, histórias, identidades e marcas sociais. O corpo é, portanto, simultaneamente lugar e expressão de experiências vividas nos territórios concretos, sejam eles urbanos, periféricos, rurais ou comunitários. Tornando-se, assim, espaço de expressão, resistência e aprendizagem.

A educação não formal, ao reconhecer o corpo como território, valoriza as aprendizagens situadas, construídas a partir das vivências concretas das pessoas e da sua relação com o meio em que habitam. Tal como afirma o autor, “o corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo [...] lócus da experimentação” (Santana, 2022, p.224), assumindo-se como um lugar onde se cruzam identidades individuais e coletivas, resistências e reinvenções. A pedagogia que emerge dessa visão não separa mente e corpo, teoria e prática, mas propõe um saber vivido, sensível e político, capaz de gerar reexistência, um termo que aqui significa usar a arte, a música ou a história oral local como formas de recuperar o orgulho identitário e fortalecer os laços comunitários.

A dimensão afetiva, neste contexto, assume papel central. Sentir-se parte de um território é sentir-se digno de aprender e transformar. A educação não formal é atravessada por relações de afeto e pertença, onde o diálogo, a escuta e a colaboração sustentam processos educativos e comunitários (Santana, 2022).

De igual modo, Nogueira e Costa (2023) sublinham a relevância da educação não formal para a reconciliação intergeracional, ao promover encontros significativos entre gerações em espaços de partilha e aprendizagem mútua. A educação não formal favorece a construção de relações horizontais e solidárias, nas quais se reconhecem os saberes dos mais velhos e se valorizam as perspectivas dos mais jovens. Estas práticas educativas intergeracionais e interculturais reconstróem vínculos sociais, estimulam a empatia e contribuem para o fortalecimento do tecido comunitário.

Neste processo, a educação não formal atua como mediadora simbólica e social, promovendo a empatia e a solidariedade entre gerações, e contribuindo para a reconstrução de um sentido de comunidade. Através de atividades artísticas, culturais, ambientais ou mediadas pela oralidade, criam-se espaços de coeducação onde cada sujeito é valorizado na sua singularidade e no seu contributo coletivo. Trata-se, portanto, de uma prática educativa que não apenas transmite conhecimentos, mas reaproxima gerações e recupera histórias e memórias que durante muito tempo foram esquecidas, permitindo que o passado, o presente e o futuro dialoguem de forma integradora e transformadora. Ao centrar-se nas relações humanas e nos territórios afetivos, torna-se uma ferramenta fundamental para a coesão social e para o reforço do tecido comunitário, revalorizando o papel de cada geração na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural (Nogueira e Costa, 2023).

A reflexão de Bruno (2014) conduz-nos, por fim, à compreensão da educação não formal como um campo marcado pelos atravessamentos e hibridismos. As fronteiras entre as modalidades educativas tornam-se permeáveis, dando lugar a práticas integradoras que combinam o formal, o comunitário e o experiencial. Esta hibridez é o que permite à educação não formal atuar como ponte entre diferentes mundos, o da escola, o da cultura e o da vida quotidiana, e consolidar-se como espaço de encontro, pertença e construção de sentido coletivo.

1.3. A Animação Sociocultural em Bairros Sociais

Os bairros sociais constituem mais do que espaços físicos de residência, são territórios onde se constroem identidades, relações e aprendizagens coletivas. Como sublinha Fernandes (2025), os bairros sociais devem ser entendidos não apenas como espaços residenciais, mas como territórios de cidadania, onde se há processos educativos informais, não formais e informais que contribuem para o desenvolvimento social e pessoal dos seus habitantes. A participação e a convivência quotidiana tornam-se mecanismos de aprendizagem e de pertença, onde a comunidade atua como mediadora de valores, práticas e identidades. Esta visão reforça o entendimento do bairro como território educativo e relacional, em que o viver em comunidade se traduz num processo contínuo de socialização, de partilha de saberes e de construção coletiva de sentido.

Segundo Fernandes (2025), as políticas públicas e os discursos mediáticos têm frequentemente reforçado o estigma associado aos bairros sociais, contribuindo para a sua segregação simbólica e territorial. Contudo, as dinâmicas internas desses territórios demonstram uma forte capacidade de resistência e de reinvenção comunitária, baseada nas redes de solidariedade e na identidade partilhada. A autora defende que o reconhecimento da dimensão educativa e cultural dos bairros é essencial para promover coesão social e participação cidadã, deslocando o foco das carências para as potencialidades e saberes locais.

Apesar de frequentemente associados ao estigma, à marginalização e à vulnerabilidade social, estes espaços comportam uma riqueza de experiências culturais, afetivas e sociais que não pode ser ignorada. O bairro funciona como uma extensão simbólica da casa, e Santana (2022), aprofunda esta ideia ao afirmar que “o corpo é território da cultura [...] interpreta e é interpretado, representa e é representado” (Miranda, 2014, cit. por Santana, 2022, p. 224). O bairro é, portanto,

fundamental para o sentimento de pertença e a construção da identidade social e cultural dos seus habitantes. Neste sentido, podem ser compreendidos como territórios educativos, onde a socialização, a transmissão de saberes intergeracionais e interculturais, bem como a apropriação do espaço, são dimensões centrais para o desenvolvimento pessoal e comunitário (Sampaio, Pereira e Pereira, 2023).

A construção de identidades nos bairros sociais também se relaciona com a corporeidade e o território simbólico do corpo, entendido como lócus de experiência e resistência (Claval, 2002; Miranda, 2014; Castro Júnior, 2010 cit. por Santana, 2022). O corpo, enquanto território cultural, transporta memórias, gestos e valores que expressam a história coletiva e as práticas sociais dos moradores. Esta visão amplia o entendimento da Animação Sociocultural como prática que atua não apenas sobre o espaço físico, mas sobre as dimensões simbólicas e afetivas do viver em comunidade. Assim, ao promover atividades artísticas e culturais, o animador intervém sobre corpos-territórios, resignificando o cotidiano e fortalecendo o sentimento de pertença e identidade social.

A educação nestes contextos dá-se muitas vezes fora das escolas, através da participação em dinâmicas comunitárias (Matos, 2018). Estudos evidenciam que a identidade de bairro, reforçada por redes de sociabilidade, está profundamente associada ao bem-estar e à autoestima da população residente. Assim, o bairro deixa de ser visto como um espaço de exclusão ou “gueto” e passa a ser valorizado como lugar de aprendizagens vividas, de resistência, de reconstrução e de educação não formal, enraizada nas práticas quotidianas (Sampaio, Pereira e Pereira, 2023). Santana (2022, p. 217) vai além, demonstrando como esses espaços produzem “letramentos de reexistência”, ou seja, práticas educativas que resistem e (re)existem frente ao racismo estrutural. “As marcas das identidades sociais da comunidade negra influenciando, portanto, nas trajetórias de vidas de sujeitos que ali desenvolvem seu processo de aprendizagem e ensinância. Isto é, as linguagens corporais confluem com outras tecnologias de aprendizagem” (Santana, 2022, p. 217).

Neste contexto, a intervenção comunitária revela-se essencial para combater o estigma, o autoestigma e a exclusão social, promovendo a participação ativa dos moradores na transformação dos seus territórios. Esta intervenção deve ser construída com base na escuta das necessidades e potencialidades da população residente, promovendo a sua autonomia e protagonismo. Só será eficaz

se for construída com base numa relação de confiança entre técnicos e moradores, respeitando as dinâmicas locais, as memórias coletivas e os sentidos de pertença (Matos, 2018; Lopes, 2006). Mais do que reabilitar edifícios ou atribuir habitação, importa criar condições educativas e culturais que mobilizem as pessoas como protagonistas da mudança social (Sampaio, Pereira e Pereira, 2023).

A partir desta compreensão, a Animação Sociocultural afirma-se como um dispositivo pedagógico e político de transformação, ancorado nos princípios da participação, solidariedade e corresponsabilidade (Lopes, 2006). O autor sublinha que a intervenção animadora deve partir das realidades concretas das comunidades, mobilizando os sujeitos como agentes do seu próprio desenvolvimento, e não como meros beneficiários. Neste sentido, a animação sociocultural atua como uma forma de mediação sociocultural, criando pontes entre os indivíduos, as instituições e o território, promovendo a comunicação, a escuta e a construção de sentido coletivo. Esta mediação traduz-se em práticas que unem o educativo e o cultural, o artístico e o comunitário, potenciando o reconhecimento das identidades locais e o fortalecimento do tecido social.

Projetos educativos, culturais ou artísticos, aliados à dinamização de coletivos locais, contribuem para a construção de novas narrativas sobre os bairros e os seus moradores, valorizando os saberes locais, as histórias de vida e as redes de solidariedade. A intervenção comunitária e sociocultural tem, assim, uma dupla função que é proteger, ao garantir condições mínimas de dignidade e acesso a direitos, e transforma, ao criar oportunidades de aprendizagem, de participação cívica e de envolvimento crítico. Torna-se, portanto, uma ferramenta fundamental para a inclusão, a justiça social e o fortalecimento do tecido comunitário (Matos, 2018).

O sucesso da intervenção está fortemente dependente da existência de redes locais articuladas e comprometidas com o desenvolvimento social. Associações de moradores, projetos municipais, Organizações Não Governamentais (ONG) e serviços sociais são atores fundamentais na dinamização de ações que promovam inclusão, coesão e bem-estar. A atuação deve ir além da resposta técnica, assumindo um compromisso ético e pedagógico com a cidadania ativa. A presença ativa destas redes permite reduzir a fragmentação social, combater o isolamento e reconstruir relações de confiança entre a comunidade e os sistemas de apoio. Além disso, possibilitam a criação de espaços educativos,

culturais e de lazer que favorecem o desenvolvimento pessoal e a autonomia (Matos, 2018).

Neste quadro, o papel do animador sociocultural assume-se como fundamental na concretização prática da Educação ao Longo da Vida. A Animação Sociocultural deve ser entendida como “Um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integradas” (UNESCO cit. por Ribeiro, 2019, p.92).

Esta conceção remete-nos para uma visão participativa e transformadora da educação, comprometida com o desenvolvimento humano e comunitário, e com implicações de ordem económica, política, cultural e educativa. Desta forma, o animador sociocultural atua com e para as pessoas, promovendo relações, comportamentos e práticas educacionais que favorecem a autonomia, a inclusão e a cidadania ativa. A sua intervenção baseia-se na criação de contextos de aprendizagem significativos, nos quais os indivíduos são incentivados a participar e a construir saberes de forma colaborativa (Ribeiro, 2019).

Na mesma direção, Lopes (2022) enfatiza o papel da Animação Sociocultural como processo de mediação simbólica, que atua nas fronteiras entre o individual e o coletivo, o cultural e o educativo. Ao criar espaços de partilha e experimentação, o animador promove aprendizagens informais e relacionais, que se traduzem em práticas de convivência, escuta e criação conjunta. Estes processos permitem que a comunidade reconheça o seu próprio potencial criativo e transforme o quotidiano em oportunidade de aprendizagem e expressão.

Como sublinha Pires (2008), as aprendizagens que decorrem fora dos contextos formais, nas comunidades, nas associações e nas dinâmicas locais, são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais e para o fortalecimento da coesão social. Assim, o animador torna-se um facilitador de processos de mudança, contribuindo para transformar os espaços educativos e sociais em ambientes de partilha, diálogo e crescimento coletivo. Tal papel requer uma postura ética e reflexiva, capaz de promover justiça social, dar voz à diferença e contribuir para a formação de cidadãos críticos e solidários.

O animador sociocultural, ao intervir em bairros sociais, desempenha um papel crucial na humanização das relações e na criação de comunidades solidárias. A sua missão, segundo Lopes (2006, p.8), é “leve o homem a partilhar saberes, vivências, a interagir e estabelecer relações interpessoais profícuas, lutando contra

a incomunicabilidade, o medo e a mordaça.” Essa visão converge com a de Santana (2022), que interpreta os territórios comunitários como espaços de reexistência, onde a ação cultural é também um ato político. Assim, a Animação Sociocultural torna-se um campo de resistência e construção coletiva de cidadania, capaz de transformar o estigma em potência, o “gueto” em comunidade e o bairro em espaço de emancipação e dignidade.

Para Lopes (2022), esta dimensão emancipadora da Animação Sociocultural insere-se num compromisso com a educação ao longo da vida e com a justiça social, sustentando a ideia de que todos os contextos, inclusive os mais vulneráveis, são espaços legítimos de aprendizagem, cultura e cidadania. O autor destaca ainda que o animador deve assumir uma postura reflexiva, criativa e afetiva, capaz de mediar conflitos, valorizar as memórias coletivas e potenciar o sentido de pertença. A intervenção, assim compreendida, torna-se um ato de esperança ativa, no qual a comunidade se reconhece como protagonista da sua própria história.

1.4. Práticas Artísticas como Motor de Expressão, Encontro e Inclusão

As práticas artísticas, quando integradas em processos de desenvolvimento comunitário, revelam-se poderosas estratégias de transformação territorial e social. Segundo Cruz (2020), a arte, sobretudo nas suas vertentes participativas e comunitárias, tem o potencial de ativar subjetividades, estimular o pensamento crítico e reforçar o sentido de pertença aos territórios. A sua força transformadora não reside apenas na resolução de problemas sociais, mas sobretudo na capacidade de reconfigurar o presente, despertando a imaginação e a ação criadora como forças políticas e afetivas do agora (Krenak, 2022, cit. por Cruz, 2023).

As práticas artísticas participativas emergem, assim, como dispositivos de encontro, onde o estético e o social se cruzam, sem que um se sobreponha ao outro. Tal como sublinha Cruz (2023), não se trata de “instrumentalizar a arte” ao serviço do social, mas de reconhecer na sua especificidade criativa um meio privilegiado para recriar o comum e abrir espaço ao diálogo, à diferença e à transformação. Nessa perspetiva, a arte é simultaneamente uma forma de ação simbólica e política, capaz de mobilizar consciências e de fortalecer laços comunitários.

Ainda que, por si só, a arte não resolva situações de exclusão ou desigualdade, o seu poder transformador reside na capacidade de despertar o

potencial criativo dos indivíduos, oferecendo-lhes espaço e tempo para se expressarem e se reconhecerem como sujeitos criadores. Neste sentido, as práticas artísticas tornam-se dispositivos que contribuem para a construção do coletivo, para o fortalecimento das identidades locais e para o desenvolvimento de comunidades mais justas e solidárias. (Costa, 2023).

Mais do que centrar-se na vulnerabilidade dos participantes, os projetos artísticos comunitários devem valorizar o potencial criativo e expressivo de cada sujeito, reconhecendo-o como agente ativo do processo. Segundo Costa (2023), quando o foco está na criação artística e não na condição social dos participantes, cria-se um espaço de maior liberdade onde cada participante pode ser valorizado como criador. O objeto artístico, nestes contextos, deixa de ser apenas produto, torna-se testemunho de encontro e afirmação coletiva, um espelho de pertença e resistência.

De acordo com Cruz (2023), participar não é apenas estar presente, mas co-construir processos significativos, com qualidade, continuidade e partilha real de decisões. Assim, as práticas artísticas comunitárias devem privilegiar experiências de coautoria, onde as vozes e gestos dos participantes moldam o percurso criativo. O valor destas práticas reside na possibilidade de criar espaços de confiança, solidariedade e criatividade, que transcendem o momento da criação artística e se prolongam na vida comunitária.

Ao conjugarem arte, ética e política, revelam-se fundamentais para fortalecer os princípios da democracia cultural, indo além da simples democratização do acesso à cultura. Trata-se de garantir que todos possam participar nos modos de produção cultural, contribuindo para a construção de novas narrativas sobre si próprios e sobre os seus territórios. Ao possibilitarem o encontro entre gerações, culturas e experiências diversas, estas práticas tornam-se laboratórios de convivência e de futuro, onde se ensaia a utopia do estar juntos (Vasconcelos, Pires e Lemos, 2024). Segundo Cruz (2023), é também urgente reforçar o direito de todos à participação cultural, não apenas como espectadores, mas como protagonistas ativos da vida artística. Este princípio, associado à democracia cultural, reconhece que cada comunidade tem o direito de criar, decidir e escolher as formas de arte e cultura que quer valorizar. A arte, neste sentido, é um instrumento de liberdade e cidadania, um meio de fortalecer o tecido social e de afirmar a diversidade como valor essencial à convivência democrática.

Através do processo criativo em grupo, os espaços serão de encontro e convivência, onde haverá lugar para as diferentes vozes e onde a diversidade é reconhecida como uma mais-valia. Ao desenvolver competências relacionais, comunicacionais e colaborativas, a criação coletiva transforma-se num verdadeiro laboratório de democracia. Mesmo na sua fragilidade ou imperfeição, a obra partilhada torna-se um motor de inclusão e participação e transformação social (Vasconcelos, Pires & Lemos, 2024).

Um exemplo de como as práticas artísticas têm sido mobilizadas em projetos educativos é o Projeto 10x10, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian (Assis et al, 2017). Este projeto deu visibilidade à relevância das práticas artísticas para o desenvolvimento de jovens em diferentes dimensões, socioafetiva, relacional e criativa, valorizando o trabalho de grupo e a construção de comunidades de aprendizagem. As micropedagogias experimentadas no âmbito do projeto foram fundamentais para promover a relação interpessoal, a escuta e a comunicação, recorrendo à expressão corporal, ao movimento e à voz como linguagens pedagógicas e artísticas. Tal como nas práticas de animação sociocultural fora da escola, estas dinâmicas mostraram que a arte pode ser um espaço de encontro e de transformação, onde se aprende com o outro e sobre o outro, através da experiência partilhada (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017).

Inspirando-se numa pedagogia do corpo e da presença, o 10x10 propõe uma abordagem, em que o gesto, o ritmo e o movimento são instrumentos de aprendizagem e de comunicação. O corpo é entendido como território de criação e reflexão, um lugar onde se entrecruzam o sensível e o cognitivo, o individual e o coletivo. Esta abordagem evidencia o papel da corporeidade como dimensão educativa, mostrando que o ato educativo se realiza não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela vivência estética e experiencial do grupo. As estratégias de trabalho que valorizam a improvisação, a escuta e a experimentação, tal como as que são utilizadas nas práticas de animação com jovens, revelam o poder das artes como forma de diálogo, expressão e inclusão (Larrosa, 2013, cit. por Pires, Gomes & Gonçalves, 2017).

As práticas artísticas do projeto 10x10 são simultaneamente artísticas e pedagógicas, revelando um conjunto de micropedagogias ou estratégias educativas inovadoras que desafiam a rigidez dos modelos tradicionais. Estas estratégias educativas criam espaços de liberdade e experimentação, onde artistas, educadores e jovens constroem juntos novas formas de aprender e de estar em

grupo. Através da colaboração interdisciplinar, da abertura à imprevisibilidade e do diálogo entre linguagens, o 10x10 demonstrou que a arte pode ser uma via privilegiada para repensar a pedagogia e promover uma educação mais sensível, democrática e inclusiva. Tal como nas práticas socioculturais comunitárias, a pedagogia artística do 10x10 propõe uma aprendizagem experiencial e relacional, centrada no corpo, na criação e no encontro com o outro (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto de intervenção, detalhando a questão de início, os objetivos definidos e os instrumentos e técnicas de recolha e análise da informação.

Este projeto de intervenção foi concebido não só com o propósito de responder a uma lacuna identificada no plano de atividades do Projeto T., que até ao momento não tinha conseguido implementar iniciativas voltadas para a criação de um grupo de teatro intergeracional. Essa ausência decorria em grande parte, da falta de tempo disponível por parte dos trabalhadores da instituição para dinamizar atividades que envolvessem simultaneamente crianças, jovens e os seus familiares, mas também como resultado da minha motivação e interesse pela educação não formal, uma área diretamente ligada à Animação Sociocultural, na qual me formei e trabalho atualmente.

Assim, este projeto tinha como finalidade a criação de um grupo intergeracional constituído pelas crianças e jovens envolvidos no Projeto T. e suas famílias, ao longo do qual foram desenvolvidas atividades artísticas e de partilha de saberes, com a estratégia de promover mudanças positivas nas relações interpessoais do grupo de participantes.

A educação não formal é um elemento central neste projeto, pois facilita a interação em grupos interculturais e intergeracionais, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. A flexibilidade da educação não formal torna possível co-construção, combinando a sabedoria dos mais velhos com as perspetivas inovadoras dos mais jovens, enquanto valoriza a diversidade cultural e encoraja a troca de tradições e valores.

O título do projeto "Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na Co-Construção de Comunidades Intergeracionais e Interculturais " reflete a abordagem central do projeto, que utiliza práticas artísticas como ferramentas inclusivas e transformadoras. A educação não formal, com a sua flexibilidade e capacidade de adaptação, foi articulada com a arte promovendo o diálogo, a colaboração e o entendimento mútuo entre diferentes gerações e culturas.

2.1. Questão principal de investigação e objetivos

A pergunta de investigação que orienta este estudo é: "Como é que as práticas artísticas podem contribuir para melhorar as relações num grupo intergeracional e intercultural?". Para responder a esta pergunta, o projeto delineou como Objetivo Geral: Compreender de que formas as práticas artísticas podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, fortalecendo as relações num grupo intergeracional e multicultural, bem como na comunidade onde se inserem.

Em conformidade, foram identificados os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes;
- Incentivar o envolvimento das famílias nas atividades, fomentando a intergeracionalidade;
- Promover a interação dos participantes nos processos criativos;
- Facilitar a co-construção de atividades artísticas pelo grupo;
- Valorizar a cultura e a diversidade cultural no seio do grupo;
- Reduzir preconceitos e estigmas sociais associados ao bairro;
- Criar uma performance criativa final a ser apresentada publicamente;
- Promover a coesão social através do trabalho coletivo.

Como referi, este projeto visou a implementação de uma dimensão em falta no Projeto T., que consistia na criação de um projeto de natureza artística, que envolvesse as crianças e suas famílias, procurando simultaneamente avaliar os processos desenvolvidos.

2.2. Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto, a metodologia adotada é a abordagem qualitativa (Carmo & Ferreira, 2008), tendo a investigação-ação (Carmo & Ferreira (2008); Amado, 2014) como eixo principal, sendo ainda complementada pela pesquisa baseada em artes (ou investigação baseada nas artes), que constituiu uma abordagem metodológica que utiliza processos e linguagens artísticas como meio de produção de conhecimento (Hernández, 2008).

2.2.1. Investigação Qualitativa

O projeto fundamenta-se na metodologia de investigação qualitativa centrada na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores dos sujeitos e participantes na investigação. Esta abordagem interessou-se mais pelo processo de investigação, acabando por ser um método mais flexível. É um método “humanístico” de acordo com (Carmo & Ferreira, 2008)

Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária...(Carmo & Ferreira, 2008, p. 198) Neste sentido, os autores consideram que a utilização da metodologia de investigação qualitativa, é adaptável e permite uma compreensão rica e detalhada dos fenómenos em estudo. A investigação qualitativa segundo Carmo e Ferreira (2008), também é descritiva, pois os dados recolhidos são descritos de forma rigorosa e detalhada, tendo sido registados em suporte próprio os comportamentos e as interações, de forma a traduzir com fidelidade o que os participantes disseram e fizeram.

Do ponto de vista qualitativo, foquei-me na exploração de experiências, comportamentos e interações no grupo de estudo. Procurei, através das observações e análise dos dados produzidos, compreender os significados que os participantes atribuem às suas vivências.

2.2.2. Investigação-Ação

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a investigação-ação é uma metodologia que combina objetivos de ação e investigação, visando obter resultados em ambas as frentes. No contexto do projeto, esta metodologia permitiu promover mudanças no grupo e aumentar a compreensão acerca da realidade estudada. A investigação-ação esteve, portanto, orientada para a resolução de problemas de carácter prático, tendo como duplo objetivo melhorar as ações realizadas e facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e grupos envolvidos.

De acordo com Amado (2014), os ciclos da investigação-ação são contínuos e desenvolvem-se através da planificação, da ação, da observação, da reflexão crítica, ações orientadas em função dos dados obtidos e finalmente, caso seja sentido necessário, conduzir a novas redefinições do problema. No projeto, estes ciclos foram desenvolvidos de forma sucessiva, permitindo transformar a realidade na qual intervim. Esta metodologia envolveu a participação ativa de todos

os implicados, num processo colaborativo em que animadora e participantes trabalharam em conjunto. Enquanto animadora, trouxe o meu conhecimento, tanto teórico como experiencial, e os participantes contribuíram com os seus saberes locais e de vida, o que promoveu um processo aberto e contínuo de reflexão crítica sobre a ação.

O desenvolvimento de uma relação de confiança entre mim, enquanto animadora, e os participantes, revelou-se fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. Ganhar a confiança do grupo e estabelecer uma relação próxima permitiu recolher dados mais ricos e pormenorizados, tal como defende Amado (2014). Assumi o papel de observadora participante, o que me garantiu um envolvimento ativo nas dinâmicas do grupo e uma compreensão mais profunda das experiências vividas.

O meu projeto incorporou procedimentos característicos da investigação-ação, incluindo momentos de ação e reflexão crítica, bem como uma postura colaborativa. Assumi um papel de mediação, promovendo tanto a ação quanto a reflexão dos participantes, incentivando a criação artística sem impor barreiras às ideias individuais e coletivas do grupo. Esta abordagem possibilitou um processo de criação centrado nas contribuições de cada participante, valorizando as suas expressões e experiências.

2.2.3. A investigação baseada nas Artes

Segundo Hernández (2008), a investigação baseada nas artes ultrapassa o uso da arte apenas como ilustração ou ferramenta pedagógica, assumindo-a como forma de investigação e de interpretação da realidade. Nesta perspetiva, o conhecimento que foi sendo produzido ao longo das sessões foi construído através da experiência, da criação e da reflexão sobre o processo artístico, o que permitiu explorar dimensões emocionais, simbólicas e culturais que frequentemente não são captadas por métodos tradicionais. A pesquisa baseada em artes valorizou a subjetividade, a sensibilidade e a criatividade dos participantes no projeto, aproximando a prática investigativa das práticas artísticas e educativas.

De acordo com Hernández (2008), este tipo de investigação promove uma compreensão plural e interpretativa dos fenómenos sociais, dando voz aos participantes e reconhecendo o potencial transformador da arte na construção de sentidos e significados. Esta combinação metodológica permitiu articular a prática reflexiva com uma ação transformadora, promovendo uma compreensão

aprofundada das dinâmicas do grupo e do impacto das práticas artísticas. Assim, tornou-se essencial definir e explorar detalhadamente cada um destes conceitos, garantindo uma fundamentação teórica coerente e alinhada aos objetivos do estudo.

De seguida irei abordar os instrumentos de recolha de dados que mobilizei ao longo do meu projeto.

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, foram desenvolvidas diversas estratégias de investigação, nomeadamente a Observação Participante das sessões realizadas, os registos escritos através do Diário de Bordo, Pesquisa Documental, realizei um focus group com os participantes do projeto. Foram realizadas conversas informais com uma estagiária, com o monitor principal do grupo e com a coordenadora do Projeto T.. Foram ainda efetuados registos áudio e vídeo das sessões. A integração destes diferentes registos assegurou uma abordagem mais completa e aprofundada dos fenómenos estudados, permitindo uma compreensão mais rica e multifacetada dos processos desenvolvidos.

2.3.1. Observação Participante

A Observação Participante foi uma técnica de pesquisa qualitativa essencial no desenvolvimento do projeto, na qual me envolvi ativamente com o grupo em estudo, realizando observações sistemáticas (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Amado (2014) esta é uma abordagem etnográfica que permite ao investigador compreender profundamente a cultura e as práticas do grupo, indo além de uma simples descrição de comportamentos. Tal como o autor defende, a observação participante foi complementada com outros instrumentos, nomeadamente conversas informais e o diário de bordo, onde registei observações, sentimentos, interpretações e hipóteses ao longo de todo o processo.

A chave para o sucesso desta técnica residiu na minha capacidade de “tomar o papel do outro” (Amado, 2014), Compreendendo as perspetivas e motivações dos participantes, foi muito importante para uma análise mais profunda. Durante o projeto, participei ativamente na vida do grupo, mantendo um registo detalhado das observações e interações, o que enriqueceu significativamente a compreensão e a análise final dos dados.

2.3.2. Diário de Bordo

O Diário de Bordo constituiu registos reflexivos e contínuos das minhas experiências pessoais e profissionais ao longo do desenvolvimento do projeto. Estes incluíram opiniões, sentimentos, interpretações e observações, funcionando como uma forma de expressão pessoal e um meio de reflexão e aprendizagem. Os registos assumiram diferentes formatos, tendo sido realizados sobretudo através da escrita, mas também abrangeram registos em áudio, vídeo e fotografias.

O diário permitiu refletir sobre as sessões, identificar problemas e propor soluções, possibilitando uma autoavaliação contínua e uma melhor compreensão das dinâmicas observadas (Amado, 2014). O Diário foi utilizado ao longo de todo o projeto, garantindo a base para as reflexões profundas sobre as atividades e experiências vividas.

2.3.3. Pesquisa Documental

A pesquisa documental constituiu uma técnica fundamental de recolha de dados deste estudo, centrando-se na análise de documentos produzidos e organizados pela instituição disponibilizados no site da instituição, como os planos de atividades e relatórios de projetos desenvolvidos de outros anos. Oferecendo uma visão detalhada das dinâmicas institucionais e da realidade social do contexto estudado (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental caracteriza-se como um processo de análise e interpretação sistemática de materiais já existentes, permitindo reinterpretar dados e extrair novos significados em função do problema e dos objetivos do estudo. Nesse sentido, Flick (2009 cit. por Kripka, Scheller & Bonotto, 2015) ressalta que os documentos não devem ser encarados apenas como "contentores de informações", mas sim como reflexos de um contexto social e institucional. Assim, compreender a autoria, o propósito e o público-alvo dos documentos é essencial para uma análise rigorosa e contextualizada.

No contexto deste projeto, a análise de documentos institucionais pode evidenciar as perspectivas e contribuições dos participantes, enriquecendo a compreensão das suas experiências no âmbito das atividades realizadas (Carmo & Ferreira, 2008).

2.3.4. Focus Group

O focus group, constituiu uma técnica de recolha de dados qualitativa, tendo como objetivo explorar as percepções, opiniões e atitudes dos participantes em torno de temáticas específicas, através da interação grupal mediada por mim, enquanto animadora sociocultural. Esta metodologia é particularmente útil para compreender representações coletivas e significados partilhados, permitindo captar a riqueza das trocas discursivas que emergem da dinâmica entre os participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

No âmbito deste projeto, foi realizado um focus group com os jovens participantes, estruturado para decorrer em dois momentos distintos: o primeiro no início do processo de intervenção e o segundo previsto para o final, com o intuito de analisar a evolução das percepções ao longo do projeto. As perguntas utilizadas foram previamente elaboradas e encontram-se disponíveis no Anexo (ANEXO A1). Estas foram formuladas de modo a orientar a discussão em torno de objetivos gerais, diferenciados por fase. No início do projeto, os objetivos do focus group foram os seguintes:

- Compreender os interesses e motivações dos participantes;
- Identificar percepções sobre preconceitos e estigmas associados ao bairro;
- Explorar o papel das práticas artísticas na transformação das relações familiares e comunitárias.

Os objetivos gerais do focus de group final foram enunciados da seguinte forma:

- Avaliar os interesses e a satisfação com as atividades realizadas;
- Analisar mudanças na percepção dos preconceitos/estigmas associados ao bairro;
- Avaliar o contributo das práticas artísticas nas relações familiares e comunitárias;
- Identificar aprendizagens e melhorias futuras.

As questões foram utilizadas de forma flexível, seguindo a lógica de uma entrevista semiestruturada, o que possibilitou adaptar o guião às respostas e ao fluxo natural das interações do grupo. Essa flexibilidade permitiu que fossem colocadas perguntas complementares, aprofundando aspetos emergentes durante a discussão e respeitando a espontaneidade das partilhas. A análise do primeiro focus group foi organizada em torno de cinco dimensões temáticas principais, definidas com base nos objetivos da investigação:

- a) Atividades preferidas dos participantes;
- b) Atividades desejadas dos participantes;
- c) Identificação de estigmas e preconceitos associados ao bairro;
- d) Aspectos positivos do viver no Bairro;
- e) Importância das atividades artísticas.

Esta técnica mostrou-se adequada para explorar percepções, experiências e significados relacionados com o impacto das práticas artísticas no fortalecimento das relações interpessoais. Diferente de entrevistas individuais, o foco do focus group recai sobre a interação entre os participantes, permitindo que emergissem diferentes perspectivas e pontos de vista. Esta troca de ideias enriqueceu o processo investigativo, possibilitando a descoberta de nuances que dificilmente seriam captadas por métodos convencionais, como questionários. Durante as discussões sobre temas como o impacto das práticas artísticas nas relações interpessoais, os participantes compartilharam experiências pessoais, que foram ampliadas e complementadas pelas perspectivas dos restantes membros do grupo.

As sessões foram registradas em áudio e vídeo para posterior análise de conteúdo, permitindo uma interpretação detalhada das interações e contribuições dos participantes. Conforme destaca Carlini-Cotrim (1996), esta técnica destacou-se pela capacidade de captar as opiniões e atitudes no decorrer das discussões, promovendo insights únicos sobre as percepções coletivas do grupo.

2.3.5. Conversas Informais

As conversas informais constituem uma técnica relevante neste estudo, especialmente no que diz respeito à interação com os participantes do estudo - com um monitor principal do grupo, com uma estagiária, com os jovens e com a coordenadora do projeto T.. Este tipo de abordagem, amplamente utilizado em investigações qualitativas e etnográficas, permite captar a perspectiva dos técnicos que estão diariamente com as crianças e jovens da instituição de uma forma espontânea e natural, sem a rigidez de uma entrevista estruturada.

De acordo com Amado (2014), as conversas informais possibilitam a obtenção de informações valiosas sobre eventos, percepções e experiências, muitas vezes complementando as observações realizadas pelo investigador. Essas interações são especialmente úteis para captar detalhes que poderiam passar despercebidos em métodos mais formais de recolha de dados. Por serem conversas

não estruturadas, não seguem um plano rígido de questões, mas surgem de maneira contextual, baseando-se nas ocorrências vividas ou discutidas no momento.

No contexto deste projeto, as conversas informais com os técnicos da instituição foram realizadas em momentos oportunos, como após as atividades observadas ou em encontros regulares na instituição. Estas trocas de ideias permitem compreender melhor o ponto de vista dos técnicos sobre o desenvolvimento das atividades, os desafios encontrados e as dinâmicas institucionais, proporcionando insights importantes para a análise dos dados. Tais partilhas não apenas enriquecem o registo de dados, mas também promovem uma compreensão mais aprofundada das ações e decisões dos técnicos.

Embora estas conversas não sejam diretamente gravadas, foram registadas pelo investigador logo após a sua realização, de forma a preservar a fidelidade dos relatos e evitar perdas de informação. Este procedimento permite que as informações recolhidas nas conversas informais sejam analisadas em conjunto com os dados de outras técnicas, como observação participante e análise documental, assegurando uma abordagem integrada e rigorosa.

As conversas informais podem desempenhar um papel crucial na recolha de dados deste estudo, ao proporcionar um espaço de troca genuína e ao permitir que os técnicos expressem livremente as suas opiniões, experiências e reflexões sobre o contexto investigado (Amado, 2014).

2.3.6. Registos Áudio e Vídeo

Os registos áudio e vídeo foram ferramentas fundamentais na recolha de dados, permitindo captar a riqueza e a complexidade das interações sociais e culturais. Segundo Rodrigues, Alzás e Costa (2022), estas técnicas oferecem uma representação detalhada e contextualizada dos fenómenos estudados, possibilitando uma análise mais confiável dos dados.

A utilização destes registos mostrou-se particularmente relevante em contextos que valorizam a análise das dinâmicas interpessoais, expressões verbais e comportamentos não verbais. Esses elementos, muitas vezes impossíveis de capturar apenas por meio de notas de campo, enriqueceram a compreensão dos processos sociais e permitiram revisitar os dados com maior rigor e precisão.

No âmbito deste estudo, os registos áudio e vídeo foram realizados em momentos estratégicos, como Focus Group para captar as interações e discussões

dos participantes. Nas Atividades Artísticas foram utilizados para documentar o desenvolvimento das dinâmicas, destacando comportamentos e interações. E nas Observações realizadas para recolher dados em tempo real sobre os ambientes e as relações sociais.

2.4. Métodos e Procedimentos de Análise dos Dados

Após a implementação do projeto de intervenção e a utilização dos instrumentos de recolha de dados, procedi à análise dos dados de forma estruturada e rigorosa, seguindo várias etapas complementares. O primeiro passo consistiu na transcrição dos registos das sessões e dos registos audiovisuais (ex: focus group), e posteriormente na codificação e organização de materiais recolhidos, como as notas de campo, os registos do diário de bordo. Durante este processo, garanti o anonimato e a confidencialidade dos participantes, através da atribuição de letras (ex. A, B, C...) (Bogdan & Biklen, 1994).

Inicialmente utilizada como um método descritivo e quantitativo, a análise de conteúdo evoluiu para incluir uma dimensão interpretativa e inferencial, conforme destacado por Osgood (1959, cit. por Amado, 2014). Esta evolução permitiu-me organizar e interpretar os dados de forma sistemática, agrupando-os em categorias temáticas e subcategorias que emergiram das informações recolhidas (ANEXO A2).

Através deste processo, aprofundou-se a compreensão dos significados e das mensagens implícitas nas falas, comportamentos e interações dos participantes. De acordo com Amado (2014), esta abordagem possibilitou-me, de forma rigorosa, identificar os sentidos mais profundos e não evidentes nas declarações ou ações observadas, oferecendo uma leitura mais completa e contextualizada da realidade estudada.

No contexto deste projeto, utilizei a análise de conteúdo para investigar questões centrais, como a influência das práticas artísticas na construção e fortalecimento das relações intergeracionais, o papel das práticas artísticas na valorização da diversidade cultural e a presença de preconceitos que afetavam a comunidade. Através desta técnica, identifiquei padrões, compreendi a existência de dinâmicas sociais e culturais e revelei as percepções individuais e coletivas dos participantes. Este processo contribuiu para a identificação de algumas mudanças promovidas pelo projeto, bem como para a validação dos objetivos estabelecidos e a formulação de estratégias de melhoria.

A análise dos dados provenientes do focus group foi realizada a partir das transcrições e categorização das respostas, utilizando técnicas de análise de conteúdo. Esta abordagem possibilitou uma compreensão rica e contextualizada das contribuições dos participantes, permitindo avaliar os estigmas e preconceitos associados ao bairro os aspetos positivos do viver no Bairro e a importância das atividades artísticas.

Os registos audiovisuais desempenharam um papel fundamental, permitindo uma análise aprofundada das interações, comportamentos e dinâmicas grupais. Como referem Rodrigues, Alzás e Costa (2022), estes materiais capturam detalhes ricos e contextuais, como expressões faciais, gestos e reações espontâneas, que muitas vezes escapam às anotações escritas. Assim, os registos audiovisuais forneceram uma perspetiva ampliada do contexto social, oferecendo informações valiosas sobre os aspetos não verbais e subtis das relações entre os participantes.

Além disso, os dados recolhidos nas conversas informais e nos grupos focais foram analisados detalhadamente, permitindo identificar padrões e tendências significativas. Esta análise abrangeu tanto as dinâmicas coletivas emergentes das interações grupais, como as percepções e experiências individuais, proporcionando uma visão abrangente e multifacetada do impacto do projeto.

A interpretação dos resultados foi confrontada com a fundamentação teórica previamente definida, o que permitiu validar as atividades desenvolvidas e relacioná-las com os objetivos do projeto. Este cruzamento destacou as mudanças alcançadas e identificou áreas de melhoria futura, assegurando uma compreensão aprofundada das intervenções realizadas e promovendo práticas sustentáveis e adequadas ao contexto comunitário.

2.5.A Ética da Investigação e do Projeto

A dimensão ética constitui um eixo central em qualquer investigação, especialmente quando envolve participantes em contextos educativos, quer sejam de natureza formal ou não formal. Assim, desde as fases iniciais do projeto, procurei garantir o cumprimento rigoroso dos princípios éticos e legais que regulam a recolha, o tratamento e a divulgação de dados, assegurando o respeito pelos direitos, dignidade e bem-estar dos participantes.

Com o objetivo de assegurar o cumprimento das normas éticas inerentes à investigação, foram seguidos todos os procedimentos exigidos pelas entidades competentes (ANEXOS 1, 2 e 3). Num primeiro momento, foi solicitada a autorização de registo de proteção de dados ao Encarregado de Proteção de Dados (EPD) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS). Com a emissão do parecer favorável, procedi ao envio da documentação exigida pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal, com vista à obtenção da autorização para a realização do estudo. No âmbito desse processo, elaborei os seguintes documentos: o Formulário do Projeto de Investigação, o Guião do Focus Group, o Consentimento Informado, o Convite à Participação, o Cronograma do projeto, a Declaração de Ausência de Conflito de Interesses e Incompatibilidades, a Declaração/Termo de Responsabilidade, o Registo das Atividades de Recolha e Tratamento de Dados, bem como a Sinopse do projeto. Todos estes documentos foram concebidos em conformidade com as orientações metodológicas e éticas da instituição, de modo a garantir transparência, rigor e proteção integral dos dados pessoais dos participantes.

A documentação foi enviada à Comissão de Ética do IPS em Dezembro de 2024, na qual a calendarização previa o início da implementação do projeto em janeiro, com a realização de observação participante e os primeiros contactos com o grupo. Contudo, devido à morosidade inerente aos trâmites administrativos e às trocas de informação com a Comissão de Ética, a aprovação formal do projeto apenas foi concedida no dia 1 de maio de 2025, o que implicou um grande atraso no início das atividades e o ajustamento do cronograma inicialmente previsto.

A carta-convite e o consentimento informado foram entregues às crianças e jovens participantes, que os levaram às suas famílias para leitura e assinatura. Apenas após o consentimento explícito dos encarregados de educação é que os participantes foram integrados no estudo, respeitando-se o carácter voluntário da colaboração.

Foram igualmente observados os princípios da confidencialidade e do anonimato, assegurando que nenhuma informação recolhida permitisse a identificação individual dos participantes. Para tal, todos os dados foram codificados e utilizados exclusivamente para fins de investigação, sendo os nomes substituídos por números. Em consonância com os princípios do respeito e do bem-estar dos participantes, garantiu-se que as atividades desenvolvidas não implicassem qualquer risco físico, psicológico ou social para os participantes, procurando sempre

que a investigação representasse um contributo positivo para o seu desenvolvimento e para o contexto envolvido.

2.6. Constrangimentos metodológicos no desenvolvimento do projeto

Apesar de o planeamento inicial ter sido cuidadosamente delineado, o desenvolvimento do projeto enfrentou diversos constrangimentos de natureza metodológica e logística, que influenciaram a concretização integral das atividades previstas. Em virtude de só ter a aprovação da Comissão de Ética no início de maio, as atividades puderam apenas iniciar-se nesse mês, o que condicionou significativamente a calendarização inicialmente proposta. Estava previsto realizar um total de 17 sessões com o grupo participante, contudo, só foi possível concretizar apenas 6 sessões. Este número reduzido deveu-se não só ao atraso no início do projeto, mas também ao facto de, em junho, os jovens terem integrado o campo de férias do Projeto T., o que interrompeu a sua participação no meu projeto.

A última sessão estava concebida como o momento culminante do projeto, prevendo-se a realização de uma performance coletiva, aberta à comunidade e às famílias dos participantes. No entanto, devido à ausência dos jovens nessa fase final, não foi possível concretizar essa apresentação. Da mesma forma, não se pôde realizar o segundo focus group inicialmente planeado, destinado à avaliação e reflexão final sobre o percurso do grupo, pelas mesmas razões relacionadas com a descontinuidade da participação. Outro constrangimento relevante relacionou-se com o processo de contacto com as famílias. O envolvimento familiar era considerado um elemento estruturante para o sucesso do projeto, na medida em que o trabalho intergeracional era uma das dimensões do projeto. Todavia, não existiu um contacto direto com as famílias e a Animadora, o que dificultou a mobilização e o incentivo à sua participação. A responsabilidade de promover essa comunicação ficou atribuída à coordenação do Projeto T., mas, apesar dos esforços, a articulação revelou-se insuficiente. Como consequência, a presença das famílias verificou-se apenas numa das sessões realizadas, limitando o alcance da dimensão intergeracional pretendida.

Esta experiência permitiu-me refletir criticamente sobre a importância do envolvimento das famílias em projetos socioculturais. Compreendi que o sucesso de uma intervenção desta natureza depende, em grande medida, da criação de estratégias de comunicação diretas, contínuas e participativas com as famílias. No

futuro, considero essencial implementar estratégias mais diversificadas e personalizadas, como reuniões presenciais de apresentação do projeto, utilização de meios digitais de comunicação e momentos de co-construção com os familiares, de modo a promover uma maior participação. Ao longo do processo, percebi também que nestes contextos são naturalmente dinâmicos e sujeitos a constantes mudanças. As circunstâncias pessoais, familiares e institucionais dos participantes influenciam a sua disponibilidade e envolvimento, podendo levar a diferentes níveis de assiduidade e continuidade do grupo. Assim, a instabilidade na participação deve ser compreendida como uma característica inerente a projetos de intervenção social, e não apenas como uma limitação, exigindo do animadora flexibilidade metodológica e capacidade de adaptação às realidades emergentes.

Perante a impossibilidade de concretizar a performance final, cheguei a ponderar a realização de uma sessão complementar no início do ano letivo seguinte. No entanto, o hiato temporal entre junho e setembro revelou-se demasiado extenso para garantir a continuidade da dinâmica anteriormente construída. Além disso, existia a possibilidade de, nessa nova fase, o grupo ser composto por participantes diferentes, o que comprometeria a coerência e a continuidade do trabalho anteriormente desenvolvido.

Os constrangimentos metodológicos vivenciados constituíram uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento profissional. Permitiram-me compreender que, mais do que cumprir um plano rígido, é fundamental valorizar o processo, perceber a mudança e adaptar as estratégias às circunstâncias e aos contextos reais. A experiência reforçou a importância de uma planificação flexível, de uma comunicação constante e de uma postura reflexiva capaz de transformar as dificuldades em possibilidades de melhoria e inovação na prática sociocultural.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise das intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto de animação sociocultural implementado no Projeto T., situado no Bairro da Quinta da Fonte da Prata, concelho da Moita. O capítulo tem como objetivo dar a conhecer o processo de desenvolvimento das sessões, evidenciando as metodologias utilizadas, as dinâmicas realizadas, as observações registadas em campo e as reflexões críticas decorrentes da prática.

A estrutura interna deste capítulo organiza-se em três partes principais. Na primeira, é feita a caracterização da instituição e do contexto territorial, bem como a identificação do grupo participante, de modo a situar quanto às condições e especificidades do espaço de intervenção. Na segunda parte, são apresentadas as descrições detalhadas das sessões (ANEXO B1), acompanhadas das notas de campo que documentam o processo de implementação das atividades, permitindo compreender a evolução do grupo e os desafios emergentes ao longo do percurso. Por fim, cada sessão é acompanhada de uma secção de observações e reflexões, onde se procede à análise interpretativa das dinâmicas desenvolvidas, articulando os acontecimentos produzidos e observados com os referenciais teóricos e pedagógicos que sustentam o projeto.

3.1. Caraterização da instituição/contexto

O projeto foi desenvolvido no Bairro da Quinta da Fonte da Prata, situado na freguesia de Alhos Vedros, concelho da Moita, distrito de Setúbal e está integrado na Área Metropolitana de Lisboa. Trata-se de um território que reflete a diversidade cultural e social característica desta região, marcada historicamente por movimentos migratórios e pela expansão urbana associada à industrialização da Margem Sul. O bairro é constituído por dois núcleos habitacionais distintos, o chamado “bairro velho”, edificado no final da década de 1970, e o “bairro novo”, construído a partir de 2000 através de um projeto de urbanização de iniciativa privada. O primeiro núcleo surgiu num contexto de política pública de habitação, através de contratos de desenvolvimento para construção de alojamentos de custos controlados, promovidos pelo Fundo de Fomento da Habitação. Este processo coincidiu com a chegada de várias famílias oriundas das ex-colónias portuguesas e

de várias regiões do país, à procura de melhores condições de vida e de oportunidades de trabalho nas zonas industriais próximas do Barreiro, Setúbal e Lisboa (Côrte-Real, 2015).

A partir da década de 1980, o bairro começou a acolher também imigrantes de Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau, reforçando o seu carácter multicultural. Nos anos 1990, com a abertura das fronteiras da Europa de Leste e o aumento da mobilidade internacional, chegaram igualmente famílias da Roménia, Ucrânia e Moldávia, bem como imigrantes do Brasil, China, Paquistão e Índia. Esta pluralidade de origens confere ao bairro uma identidade social e cultural particularmente diversa. Atualmente, a Quinta da Fonte da Prata é reconhecida como um bairro social que, apesar das fragilidades estruturais e estigmas associados, revela uma forte resiliência comunitária (Côrte-Real, 2015).

Neste território, a Fundação X assume um papel central na dinamização social, educativa e artística, promovendo espaços de apoio, formação e expressão destinados a crianças, jovens e famílias do bairro. Criada em 2011, a Fundação X é uma instituição de solidariedade social cuja intervenção incide especificamente no Bairro da Quinta da Fonte da Prata. O seu principal objetivo é promover o desenvolvimento humano, social e ético das populações mais vulneráveis, com especial enfoque em crianças, jovens e famílias em risco. Para isso, aposta no reforço de competências pessoais, sociais e parentais, bem como na promoção de valores como o respeito, a justiça, a solidariedade e o bem comum. A Fundação atua como mediadora entre o território e a comunidade, sendo responsável pela implementação e gestão de projetos que visam fortalecer a coesão social e promover a inclusão comunitária. Entre esses projetos destaca-se o Projeto T., criado em 2004 no âmbito da 2.ª Geração do Programa Escolhas. Este projeto tem como missão envolver crianças, jovens e famílias em atividades que promovam a inclusão escolar, o sucesso educativo, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal e social.

Ao longo das várias gerações do Programa Escolhas, o Projeto T. consolidou-se como uma referência no bairro, constituindo-se como um espaço de educação não formal onde a criatividade, a intervenção comunitária e o apoio psicossocial se articulam para oferecer oportunidades de crescimento e participação aos jovens. Atualmente, integra a 9.ª geração do Programa Escolhas.

Foi neste contexto, caracterizado por uma forte componente comunitária e educativa, que o meu projeto de intervenção foi implementado, encontrando no

Projeto T. um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma intervenção artística, de natureza intergeracional, assente nos princípios da educação não formal. Através das práticas artísticas, procurou-se valorizar a cultura local, a diversidade cultural presente no grupo e a co-construção de experiências criativas, através da vivência e exploração de diversas linguagens artísticas, que fortalecessem o sentimento de pertença e o diálogo entre gerações.

3.2. Caracterização dos participantes

O processo de convite aos participantes decorreu de forma direta e participativa, tendo em conta as circunstâncias específicas do contexto. Na primeira sessão realizada no Projeto T., foi-me atribuído um grupo de jovens que, naquele dia, se encontrava sem o monitor responsável. Face a esta realidade, fiz a primeira sessão, e, após avaliar o potencial do grupo para a implementação do projeto, decidi dar continuidade ao trabalho com esses participantes, reconhecendo na situação uma oportunidade de intervenção significativa.

O grupo participante era composto por crianças e jovens entre os 10 e os 13 anos, frequentadores regulares do Projeto T.. Alguns dos participantes já os conhecia, dado o meu envolvimento em atividades de cariz desportivo e educativo desenvolvidas no Grupo Desportivo da Fonte da Prata, o que favoreceu uma aproximação inicial. O grupo teve um total de 15 participantes, mas em média, por sessão, rondava os 8 participantes. Destes, cinco são do sexo masculino e dez do sexo feminino. Os jovens vivem com as suas famílias no Bairro da Fonte da Prata, frequentam todos a mesma escola em Alhos Vedros, por ser a mais próxima, e estão entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade. No que respeita ao nível socioeconómico, pertencem a famílias trabalhadoras, que, embora enfrentem as exigências de uma vida profissional intensa, aparentam garantir condições estáveis e adequadas ao bem-estar dos seus filhos.

Este grupo é caracterizado por uma significativa diversidade cultural, com participantes de origem cabo-verdiana, angolana, brasileira e portuguesa, o que confere ao território uma identidade plural e em constante transformação. É um grupo que apresenta muitos conflitos e tensões relacionais, observadas ao longo das sessões, mas enquanto animadora sociocultural encarei isso como uma oportunidade para a promoção da empatia, da entreajuda e da valorização da diferença, pilares centrais da metodologia adotada.

Na segunda sessão, procedi à entrega dos consentimentos informados e dos convites formais para serem entregues aos respetivos encarregados de educação. O objetivo era garantir o cumprimento dos princípios éticos da investigação, nomeadamente o consentimento livre e esclarecido, bem como promover o envolvimento familiar no processo. Ao mesmo tempo, foi reforçada junto do grupo a importância da presença dos familiares nas sessões seguintes, destacando o carácter intergeracional do projeto e o valor acrescentado da participação ativa das famílias nas atividades artísticas e comunitárias.

O principal objetivo deste projeto foi, portanto, criar um espaço seguro e inclusivo onde os jovens pudessem explorar e expressar as suas identidades individuais e coletivas, fortalecer competências sociais e relacionais e promover valores de cooperação, solidariedade e pertença comunitária. As práticas artísticas foram utilizadas como mediadoras do processo educativo e como meio de diálogo entre gerações, procurando ultrapassar estigmas sociais e fomentar uma visão positiva do território e das pessoas que lá vivem.

3.3. Descrição das Intervenções

Das 17 sessões inicialmente previstas no plano de intervenção, apenas foi possível concretizar 6 sessões com os participantes, devido aos constrangimentos já identificados nas páginas 43 e 44 deste projeto. A planificação teve de ser alterada de forma a manter a coerência do projeto, tendo-se suprimido e reorganizado algumas das sessões inicialmente previstas. Apresenta-se seguidamente o quadro com as 6 sessões efetivamente realizadas:

Sessões	Data	Métodos ativos	Dinâmicas
1	12/05/2025	1-Dinâmica de apresentação 2-Jogos de cooperação 3-Identidade e autorrepresentação	1- “Lança o DADO” 2- “Nó humano” e “Rei Manda” 3- “Eu Sou”
2	26/05/2025	1-Focus de group 2-Jogos de cooperação	2- “Posso? Sim?” e “Estátua humana”
3	02/06/2025	1-Dinâmica de grupo 2-Expressão corporal 3-Relações interpessoais e coesão grupal	1- “Comum” 2- “Marioneta” e “Representar a música”

			3- "Coisas menos boas e coisas boas"
4	09/06/2025	1-Dinâmica de grupo consciencialização social e emocional 2-Expressão corporal e dramatização 3-Cartazes de identidade comunitária e do sentido de pertença	1- "Estatística Humana" 2- "Emoções" e "Congelado e Continua!" 3- Cartazes de identidade comunitária e do sentido de pertença.
5	16/06/2025	1-(Continuação) Cartazes de identidade comunitária e do sentido de pertença 2-Escolha do Tema da performance final	1- Continuação dos cartazes 2- "Tema da performance final"
6	23/06/2025	1-Ensaio da Performance Final	1-Ensaio

1º dia/1ª sessão – 12 de maio

O primeiro dia de implementação do projeto decorreu no Projeto T. e iniciou-se com uma conversa com a coordenadora da instituição, no sentido de perceber qual seria o espaço mais adequado para o desenvolvimento das atividades. Foi-me apresentada a possibilidade de utilizar a entrada, um espaço amplo, mas de grande circulação de pessoas, ou, em alternativa, uma sala mais pequena e resguardada, que permitiria uma maior proximidade e privacidade com o grupo. Optei pela segunda opção, reorganizando o espaço de modo a favorecer a interação e a comunicação. Para tal, retirei as mesas, deixando apenas as cadeiras dispostas de forma a facilitar a criação de um ambiente mais acolhedor e menos formal.

Ao questionar a coordenadora sobre o grupo que participaria no projeto, percebi que, por falta de tempo, não havia sido feito o contacto prévio com os encarregados de educação, como estava inicialmente previsto, no sentido de perceber quem estaria interessado em integrar a iniciativa. Assim, foi-me proposto que trabalhasse com um grupo de jovens cuja aula de Artes e Ofícios tinha sido cancelada nesse dia, ficando estes sob a minha orientação.

Nesse momento inicial, esteve também presente uma estagiária do Projeto T., que iria acompanhar o grupo ao longo das atividades. Antes da chegada das crianças, aproveitei para estabelecer um diálogo informal com ela, no sentido de conhecer melhor a dinâmica do grupo.

A estagiária partilhou que se tratava de um grupo considerado “complicado”, referindo que frequentemente “recorriam a insultos entre si” (idem) e que “geravam conflitos durante as dinâmicas propostas em sessões anteriores”. Quando questionei sobre o interesse deles pela arte, a resposta foi que, “embora alguns demonstrassem gosto, sobretudo algumas meninas ligadas à dança, a atenção para este tipo de atividades era muito reduzida, já que tendiam a querer realizar as tarefas de forma apressada para poderem brincar”. Informou ainda que “o grupo era constituído por crianças entre os 10 e os 13 anos de idade, e que a sua função principal consistia em acompanhar os alunos, sendo as atividades maioritariamente conduzidas pelos Monitores principais.”

Nesse momento, passou por perto um dos participantes (participante F), e a estagiária comentou que aquele era um dos elementos do grupo que iria participar, alertando que tinha por hábito recusar atividades e desestabilizar os restantes colegas.

(Nota de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 de maio)

A receção do grupo foi marcada por diferentes reações, alguns já me conheciam das atividades que dinamizo pontualmente na instituição, o que facilitou a aproximação inicial. No entanto, a maioria demonstrou resistência perante a novidade. Quando me apresentei formalmente e expliquei os objetivos do projeto, registaram-se murmúrios e sinais de descontentamento, sobretudo pela perceção de que estavam a ser “forçados” a participar apenas porque o seu professor habitual não se encontrava presente. Esta resistência desviou momentaneamente o foco da minha intervenção, revelando a importância de, enquanto animadora sociocultural, assumir uma postura flexível e mediadora. Nesse sentido, procurei não enfatizar a performance final, aspeto que mais gerava desconforto, e sublinhei que o essencial seria aproveitar as atividades de forma gradual, valorizando a experiência do processo criativo e coletivo em detrimento de uma lógica de produto final.

A primeira atividade implementada foi a dinâmica de apresentação “Lança o dado” (ANEXO B2), que consistia na utilização de um dado grande, em cujas faces estavam inscritas questões orientadoras: O que me faz sentir orgulhoso? Qual é o meu maior sonho? O que me deixa feliz? O que gosto de fazer no meu tempo livre?

O que me deixa triste? Quem são as pessoas mais importantes na minha vida? Cada participante, ao lançar o dado, teria de responder à questão que lhe calhasse.

Figura 1

Dinâmica de apresentação “Lança o dado”



A dinâmica revelou-se uma oportunidade significativa para quebrar o gelo e estimular a partilha, uma vez que, através das respostas, foi possível conhecer não apenas interesses e motivações individuais, mas também aspetos mais íntimos e emocionais dos jovens, promovendo um primeiro passo no sentido da coesão grupal. A realização desta atividade revelou um grupo bastante heterogéneo, mas também muito falador e disperso, com tendência para conversas paralelas e episódios de gozo mútuo, tal como se exemplifica na seguinte nota de campo:

C - Eu fico orgulhosa quando jogo muito robloks

EU - E para ti jogas bem?

C - Jogo muito

Outros- Eu também jogo

D - O meu sonho é ser escritora

C- Responde E

E- Cala a boca

Eu- Meninos assim vai ser complicado

E- O meu maior sonho é sonhar com o demónio

Todos começam a rir e a ter conversas paralelas

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

As interrupções constantes, risos e comentários laterais dificultaram a fluidez da partilha, exigindo de mim uma estratégia diferente.

I – O que me deixa triste é tudo

Muito barulho na sala

Eu- mas uma coisa que te deixe mesmo triste ao ponto de chorar por exemplo

Continuou o barulho e conversas paralelas

I – Acho que assim nada

Eu- Fiquei calada por um momento deixei espaço para que os participantes falassem livremente entre si e depois disse-lhes para se focarem de novo na atividade.

Houve silencio

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Apesar disso, verificou-se interesse genuíno em participar, já que, quando questionados no final se queriam lançar novamente o dado, a resposta foi unânime e afirmativa. A capacidade de partilha pessoal, ainda que marcada por resistências e interrupções, o que sugere que a atividade, embora difícil em certos momentos, conseguiu despertar curiosidade e abertura no grupo. A clara necessidade de mediação constante, uma vez que os conflitos verbais surgiam rapidamente. Por exemplo, os participantes F e G envolveram-se em conflitos interpessoais, nomeadamente trocas de insultos e comparações envolvendo familiares. Este episódio mostrou como as relações dentro do grupo estão marcadas por tensões, mas também como existe uma predisposição para a desestabilização coletiva quando surgem rivalidades.

Eu- Como é que te chamas ?

E- O meu nome é E

Outra vez alguns começam a rir

G- Repetiu o nome do E

F- Se gozarem com o teu nome também não vais gostar

G- Repetiu o nome do E

F- Disse o nome do pai da G.

G- Ao menos o meu pai é mais bonito

F- Ao menos tenho um pai perto de mim

G- o meu pai também está perto de mim

Eu- Chamei à atenção dos dois e pedi para acalmar para continuamos a ouvir os outros colegas

Ambos ficaram calados

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Os participantes A e H revelaram forte ligação ao desporto, nomeadamente ao futebol, atividade que associam tanto ao lazer como a um espaço de pertença, referindo o clube do Bairro Fonte da Prata com orgulho. Contudo, o participante G, embora reticente, ao ser incentivada, conseguiu reformular a sua resposta e valorizou a prática do futebol, apresentando ainda um sonho de futuro ligado ao desporto. Isto evidencia como a prática desportiva desempenha um papel central na identidade e autoestima nesta faixa etária.

A - O que me deixa feliz é quando vou jogar à bola (...)

H- No meu tempo livre gosto de jogar à bola

G- Nada me deixa orgulhosa

Eu- Tirar positiva num teste não te deixa orgulhosa?

G- Nunca tirei, mentira já tirei sim. Vá, mas o que me deixa orgulhosa é jogar futebol no Grupo Desportivo da Fonte da Prata

Eu- Estas a ver como há algo que te deixa orgulhosa

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Os participantes B, C e D apresentaram respostas que oscilam entre elementos familiares e atividades de lazer. B valorizou a família de forma alargada, incluindo até o animal de estimação. C destacou o orgulho no desempenho em videojogos, aspeto que rapidamente encontrou eco nos colegas, revelando que as práticas digitais são fator de socialização. D, por sua vez, destacou o sonho de ser escritora ou atriz, refletindo uma dimensão criativa e projetiva da sua identidade.

B - As pessoas mais importantes é a minha família, meu pai, minha mãe, o meu avô a minha avó, os meus irmãos e a minha gata

C - Eu fico orgulhosa quando jogo muito robloks

EU - E para ti jogas bem?

C - jogo muito

Outros- Eu também jogo

D - O meu sonho é ser escritora

B- É verdade esse é mesmo o sonho dela

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Os Participantes I, J e K destacaram dimensões mais introspectivas e abstratas. I revelou tristeza difusa (“tudo”), mas também expressou o sonho de ser hospedeira de bordo, projetando-se numa carreira. J identificou-se com a dança e sonha em entrar na força aérea, mostrando interesses diversificados projetando-se também numa carreira. Já K trouxe uma resposta de cariz existencial, que demonstra pensamento crítico e até humor irónico.

K- O que me deixa triste são as pessoas, a existência do planeta terra.

Eu- como assim?

K- Se não houvesse isso eu estava em paz

Eu- Okay vou contactar marte para ver se dá para lá ires

K- Riu e disse que era isso que queria

Eu- Mas é importante conviver, ter amigos, ter família perto

K- também é verdade, mas vá...

Houve um momento que só houve conversas paralelas

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Esta primeira dinâmica evidenciou que o grupo apresenta fragilidades na escuta ativa e no respeito pela vez do outro a falar, o que condiciona o aprofundamento das respostas. Ao mesmo tempo, mostrou-se fundamental como instrumento de recolha de dados, permitiu não só recolher informação sobre os interesses e identidades individuais, mas também observar as fragilidades relacionais e de comportamento coletivo do grupo.

Após a primeira dinâmica, pedi ao grupo que afastasse as cadeiras e que desse as mãos, de forma a prepararmo-nos para a atividade seguinte. No entanto, a sala encheu-se de barulho e nenhum dos participantes seguia as instruções dadas. Decidi, nesse momento, não insistir de imediato e deixei-os conversar por instantes. Depois, repeti o pedido em voz um pouco mais firme e, dessa vez, corresponderam. Percebi, nesse momento, que seria necessário envolver-me mais diretamente no grupo, pelo que me juntei a eles para dinamizar a atividade do “Nó Humano”, que consistia em entrelaçarem-se de mãos dadas e, em conjunto, tentarem regressar à posição inicial.

Na primeira tentativa, a atividade correu mal, o participante F deu um pontapé ao participante E, aparentemente sem qualquer motivo, e o conflito entre ambos começou a escalar. Para evitar que a situação se transformasse numa verdadeira discussão física, decidi intervir de imediato, levei os dois para fora da sala e pedi aos restantes participantes que fizessem uma pausa. Falei individualmente com F e E, tentando compreender a versão de cada um, mas ambos apenas mostravam vontade de continuar a discutir. Nesse momento, expliquei-lhes que as participações nas minhas atividades não eram obrigatórias e que ninguém estava ali forçado a estar presente, porque não fazia sentido que a dinâmica se tornasse um espaço de conflitos. Pedi-lhes então que se sentassem, dando-lhes tempo para refletirem, e regressei à sala para continuar o trabalho com os restantes colegas.

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Figura 2

Dinâmica “Nó humano”



A interrupção da atividade e a criação de um espaço para reflexão, está em consonância com Cruz (2029, p. 13), que refere ser fundamental trazer a dimensão reflexiva para a vida, “(...) assumindo-a como um exercício contínuo, que nos conecta pessoal e coletivamente com o que nos envolve enquanto contexto”.

Quando retomei a atividade, percebi novamente algumas resistências, a participante G deixou-se cair de propósito no chão, interrompendo a dinâmica. Expliquei mais uma vez que o objetivo era permanecerem juntos e cooperarem sem que ninguém caísse. Só à terceira tentativa o grupo conseguiu cumprir a tarefa com sucesso, e, nesse momento, a vitória foi

celebrada com palmas, criando um pequeno sentimento de conquista coletiva.

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Temos consciência que as resistências podem ocorrer em projetos desta natureza, tal como mencionado por Pires (2020, p.124):

“(...) face a um papel de maior centralidade, foram visíveis atitudes de resistência por parte dos alunos, tal como comportamentos inadequados, recusas explícitas em participar nas atividades, confrontação e “boicotes”. De igual forma, foi possível observar atitudes que designamos por reticências, como alguma falta de implicação e desinvestimento /desvalorização das atividades.”

Tendo em consideração que é fundamental adotar uma estratégia “agregadora e não segregadora” (Pires, 2020), procurei envolver os jovens através do seu envolvimento e responsabilização, pelo que, De seguida, propus o jogo “Rei manda” (ANEXO B3). Inicialmente, fui eu quem deu as instruções, mas depois passei essa responsabilidade aos participantes, que iam alternando o papel de “rei”. O grupo mostrou-se bastante envolvido nesta atividade, participando com entusiasmo e rindo bastante.

k- Pode ser qualquer coisa mesmo?

Todos- Sim

K- O rei manda todos meterem um pé na cabeça

F- bue fácil

A- olha bem fácil

Risos

G- Ajuda aí

Alguém foi ajudar e sorriram uns para os outros

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Foi um momento mais descontraído, onde não se registaram comportamentos de desrespeito. A participação foi muito ativa e positiva, embora houvesse momentos de conversas.

B- o rei manda fazer a dança do desenrola, bate, joga de ladinho
 Todos começaram a cantar a música e fazer os gestos da mesma, a sorrir uns para os outros
 Eu- vamos mudar de rei
 C- O rei manda fazer uma dança aleatória
 Todos começaram a dançar e alguns a cantar, alguns começaram a dançar juntos agarrados a sorrir
 (...)

 H- O Rei manda ... não sei
 Eu- Pode ser imitar alguma coisa
 Conversas paralelas
 H- O rei manda imitar um cavalo
 Começaram a fazer e a rir
 H- Não é assim
 Eu- Então vai tu
 H foi fazer e sorriu
 E houve comparações de o meu parece mais
 Conversas paralelas
 (Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Para encerrar a sessão, em conjunto com todos, colocámos uma folha de cenário de grandes dimensões no chão e disponibilizei marcadores e lápis de cor. A proposta foi simples, escrever a frase “Eu sou...” (ANEXO B4) e completar com tudo aquilo que os caracterizava, tanto em palavras como em imagens.

Verifiquei que esta se tornou a atividade mais calma de todo o dia. Os participantes envolveram-se de forma mais séria, houve respeito entre colegas e até partilha de materiais, o que não tinha acontecido até então. O participante F optou por não regressar à sala, mas o participante E voltou e, desta vez, esteve mais calmo.
 (Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

No final da sessão, procedi à entrega dos consentimentos informados e dos convite dirigido aos encarregados de educação, solicitando que fossem devidamente assinados e devolvidos na sessão seguinte. O mesmo procedimento

foi realizado junto dos técnicos do Projeto T., assegurando a articulação institucional e o cumprimento dos princípios éticos da investigação.

Figura 3

Dinâmica “Eu sou...”



Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Os Participantes A, E, H escreveram com resistência de forma reduzida, pouco elaborada, revelando dificuldades em aprofundar a sua própria autoimagem. O caso do participante A evidencia uma contradição, por um lado, associa-se a uma emoção positiva, mas, por outro, integra no seu autorretrato a prática de ofender. Pode ser tanto um possível mecanismo de defesa perante os outros, como uma forma de autoafirmação dentro da dinâmica do grupo.

A- Escreveu “Eu sou negro, feliz e gosto de ofender” é um menino até calmo comparando com o resto do grupo, quando escreveu isso até lhe cheguei a perguntar o porquê e ele respondeu, que era porque as pessoas eram chatas.

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Já H escreveu muito pouco, reforçando a ausência de investimento e um certo distanciamento em relação à proposta, possivelmente associado à sua reticência em expor aspetos pessoais.

H- Só escreveu “Eu sou H. Eu sou uma pessoa” mostrou ou longo de toda a atividade reticencia em escrever coisas sobre sim. Dizendo que era uma pessoa e nada mais.

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Também E, que havia demonstrado resistência em dinâmicas anteriores, escreveu apenas uma característica “Eu sou Negro”, o que pode ser interpretado como falta de envolvimento na realização do exercício, mas também como expressão de pertença a uma categoria racial significativa para si.

Os Participantes B, C, G, J e D apresentaram maior desenvolvimento nas suas descrições, com referências a atributos físicos, emocionais e raciais. B destacou-se pela autoafirmação, demonstrando uma preocupação com a aparência, mas também um registro lúdico. C e G integraram uma multiplicidade de características que oscilam entre aspetos positivos e negativos, revelando consciência das suas contradições internas e talvez reflexo do modo como sentem ser vistas pelos outros. J e D apresentaram uma autoimagem positiva e diversificada, reforçando pertenças múltiplas religiosa, artística, escolar.

B- “ Eu sou muito importante-gostosa, feliz quando não há escola e quando os professores faltam, maluca, criança, bonita, ciumenta, morena, patinadora”

C- “Eu sou, forte, teimosa, crespa, rica, morena, cacheada, pessoa, carinhosa” fez ainda duas bonecas e desenhou eu sou irmã da J. uma com cara triste e outra com cara feliz.

G- “ Eu sou, Feliz, teimosa, futebolista, ciumenta, bonita, burra, pessoa, cacheada, morena. Eu sou chata às vezes yes, às vezes No”

J- “Eu sou, feliz, bonita, irmã, amiga, mulata, dançarina, divertida, cristã, verdadeira, encaracolada, simpática, boa aluna.

D- “Eu sou... Negra, Carinhosa, Amiga, Feliz, Teimosa, Medrosa, Forte e Verdadeira”

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

O participante I, evidenciando orgulho nas suas origens culturais e em talentos específicos, associando-os a dimensões afetivas.

I- “ Eu sou, Negra, amigável, ciumenta, flautista, santomense, feliz, verdadeira “

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

Os participantes L e K sobressaíram pela construção de narrativas mais elaboradas. L demonstrou forte valorização da autoestima e do amor, o que pode interpretar como uma procura de afirmação pessoal. Já K apresentou uma visão dupla e complexa de si mesma, reconhecendo aspetos contraditórios, mas assumindo-os como parte da sua identidade.

L- Eu sou eu e gosto de ser eu! Amo a minha personalidade! Sou a minha maior inspiração! Amar a si próprio é lindo. Eu sou carinhosa, amiga, simpática e eu love me.

K- Eu sou criativa, antipática, antisocial, tímida, estressada, calma, simpática, flexível.

(Notas de campo do 1º dia/1ª sessão, dia 12 maio)

A análise desta atividade revela que, apesar das dificuldades comportamentais e da dispersão observada nas dinâmicas iniciais, o exercício “Eu sou...” proporcionou um momento de maior introspeção e calma, permitindo a cada participante expressar, em maior ou menor grau, as emoções e aspetos identitários que estruturam a sua autoimagem. A diversidade de respostas recolhidas confirma a heterogeneidade do grupo e a coexistência de diferentes níveis de autoestima, maturidade emocional e projeção identitária.

Esta dinâmica mostrou-se eficaz não apenas como ferramenta de autoconhecimento, mas também como instrumento de diagnóstico inicial, permitindo compreender de forma mais aprofundada as características e os interesses dos jovens. Ao analisar estas dinâmicas, refleti e decidi que, em atividades futuras, poderá ser pertinente explorar metodologias criativas (escrita, desenho, dramatização) que lhes permitam continuar a expressar-se e a construir coletivamente uma narrativa identitária mais positiva e partilhada.

Figura 4

Dinâmica “Eu sou...”



Figura 5

Dinâmica "Eu sou..."



2º dia – 19 de maio

Ao chegar ao espaço do Projeto T., verifiquei que não se encontrava nenhum dos participantes previstos para a sessão. Após contactar a coordenadora do projeto, fui informada de que o grupo se encontrava fora numa atividade externa, situação da qual não tinha sido previamente notificada.

Este episódio, embora aparentemente simples, revelou de forma significativa alguns dos desafios estruturais inerentes à implementação de projetos de intervenção em contextos comunitários e institucionais. A ausência de comunicação entre os diferentes agentes envolvidos (coordenação, equipa técnica e investigadora). Reforçou ainda a consciência de que a implementação de práticas artísticas e socioculturais em contextos reais implica lidar com imprevistos e construir respostas pedagógicas e relacionais que mantenham a coerência e a continuidade do projeto.

Naquele momento, senti uma profunda frustração, não apenas pela limitação temporal que se impunha à execução do projeto, mas também pela perceção de que o grupo inicial, marcado por resistências, comportamentos conflituosos e pouca adesão, poderia vir a comprometer o alcance dos objetivos delineados. A primeira reação que tive foi pensar em desenvolver o projeto com um outro grupo, no entanto, essa mesma experiência levou-me a refletir sobre o verdadeiro sentido da intervenção do projeto, não se trata de escolher grupos “fáceis”, mas de persistir junto daqueles que mais necessitam de oportunidades de transformação e expressão. Assim, reafirmei a importância de não desistir deste grupo, reconhecendo que, apesar das dificuldades, o potencial de um projeto deste tipo reside precisamente na sua capacidade de promover mudanças significativas nas relações interpessoais, na coesão grupal e na construção de um sentimento de pertença e valorização mútua

(Notas de campo do 2º dia, dia, dia 19 maio)

3º dia/2ª sessão- 26 de maio

O focus group, que foi realizado na segunda sessão do projeto, constituiu um momento central de diagnóstico participativo, permitindo compreender de forma mais profunda as perceções, experiências e representações sociais que os jovens têm acerca do bairro da Fonte da Prata, do espaço comunitário Projeto T. e das suas próprias relações interpessoais. Para além de recolher informação qualitativa

relevante, a sessão revelou-se uma ferramenta de escuta ativa e empoderamento juvenil, oferecendo um espaço de expressão livre onde os participantes puderam verbalizar as suas opiniões e vivências, muitas vezes marcadas por estigmas territoriais e sociais.

A primeira parte do focus group (ANEXO B5) Bcentrou-se na identificação das atividades preferidas. As respostas evidenciaram uma clara preferência por atividades de natureza desportiva, artística e lúdica, refletindo os interesses dominantes do grupo e a valorização de experiências dinâmicas e participativas no contexto do Projeto T. e no Bairro da Fonte da Prata.

B- Desporto.

Eu- Desporto no geral?

B- Sim.

Eu- Mas uma atividade que tenha marcado, assim, tenha envolvido desporto.

B- Futebol, dança.

Eu- Mas há um grupo de dança aqui? Tu participas?

B -Não é para os mais crescidos.

G- Aquela coisa que se tinha de atirar a boa, monitor como se chama?

Monitor principal do grupo- Queimado.

G- Isso.

E- Queimado também.

C- Desporto o queimado.

A- A mesma coisa.

D- TASSE com Arte, por exemplo este projeto.

H – Futebol.

F- Queimado e o Rei manda, o jogo que fizemos da outra vez contigo.

I- Andebol

Na segunda parte, quando questionados sobre novas propostas de atividades desejadas, demonstraram um interesse em atividades diversificadas, mas ainda assim com foco nas desportivas, e uma competência de integração entre diferentes idades e géneros. Essa diversidade de interesses sugere que os jovens veem o Projeto T. não apenas como um espaço de ocupação de tempos livres, mas como um espaço de possibilidades e reconhecimento pessoal.

- B- Ginástica artística, ballet e atletismo
- A- Matraquilhos.
- K- Ginástica.
- D- Culinária.
- C- Ginástica
- F- Ciclismo
- G- Dança para todas as idades.
- E- Andar de bicicleta.
- H- Ter cá o Cristiano Ronaldo.

A terceira parte da sessão, ao abordar o tema do estigma e preconceito associado ao bairro, assumiu uma dimensão emocional e crítica mais profunda. Os relatos partilhados, desde experiências de discriminação racial, territorial e socioeconómica, até episódios de rejeição escolar, revelaram o impacto real das representações sociais negativas sobre a identidade destes jovens. Vários participantes relataram situações em que foram rotulados, apenas por viverem na Fonte da Prata, o que evidencia a persistência de narrativas de exclusão que associam bairros sociais a comportamentos desviantes ou a identidades marginalizadas.

B- Que havia um menino num ATL que eu já andei. E que ele era de não sei de onde. E ele começou a chamar-me de bandida, não é bem bandida é tipo porca porque era da fonte.

(...)

G – Uma vez uma estava na escola do rosário, a nossa professora tinha de nos perguntar, o nome, a nossa idade e onde nascemos. (...) Chegou a minha vez, eu disse assim o meu nome é A tenho 7 anos e eu cresci na Amadora e depois os meus colegas começaram a rir, e eu gritei assim Tão a rir do quê? Depois eles disseram assim, Não sentes Nojo de ser de lá?

G -Sim, foi mesmo hoje estava a fazer um trabalho comunitário e umas velhas disseram assim, tinha de ser da Fonte para fazer trabalho comunitário

Eu – Okay é chato ouvir isso não gostaste certo?

G – Não gostei nada

Ainda na terceira parte, dedicada à discussão sobre estigmas e preconceitos associados ao bairro, foi possível observar que muitos participantes relataram experiências diretas de discriminação, sobretudo de natureza racial. Evidenciando como o preconceito continua a marcar as percepções externas sobre a comunidade e a influenciar a forma como os jovens constroem a sua identidade e o sentimento de pertença ao bairro.

G- Foi na escola que eu apresentei. Eu estava a apresentar numa colega minha da escola, o que ela achava dos bairros. E passou para a fonte.

Eu- Sim.

G- Ela disse, aí eu não gosto é um monte de pretos bandidos.

(...)

N- Eu estava a passear com o meu pai no meio da Fonte e encontrei um amigo/ e ele começou-me a chamar de xigana

Todos – começam a rir e corrigem cigana

N- Sim e eu disse estás-me a chamar de cigana porquê? E ele disse, porque tu vives na Fonte e na Fonte vive lá o nojo. E o meu pai disse voltas a chamar-lhe de cigana e o teu pai vai ver a xigana.

Todos- começaram a rir

Eu- Não é preciso rir, já todos entendemos o que ela quis dizer. Não gostaste desse rotulo, pois não?

N- Não nada, não sou cigana.

(...)

D- Estava na aula de ET, a x me disse o x te chamou de macaca, né, depois eu fiquei triste e fui dizer à professora. Depois eu lhe disse assim bem na cara. Haaa mas pelo menos eu não pareço um romano. Depois ele quase começou a chorar e a professora disse que não devia dizer isso. E eu disse que o problema é dele e não meu.

Verificou-se ainda a presença de um discurso de insegurança por parte de um dos participantes em relação ao Bairro da Fonte da Prata, Esta insegurança pode estar associada à imagem social negativa frequentemente atribuída ao bairro, bem como às experiências pessoais que reforçam sentimentos de instabilidade e desconfiança no quotidiano comunitário. Como refere Fernandes (2025), os bairros

sociais são frequentemente marcados por processos de estigmatização simbólica, que reforçam dinâmicas de exclusão social e invisibilidade comunitária, afetando a percepção de segurança e pertença dos seus residentes.

B- É um sítio que mora muita gente e que não é calmo porque no outro dia roubaram a bolsa de uma mulher. Mas tirando isso tem uma escola super incrível.

G- É um bairro onde as pessoas não socializam tão bem, são anti-sociais. Para mim é normal como em todos os bairros, roubarem por falta de necessidade, porque já roubaram a minha mãe.

A forma espontânea e aberta com que os jovens partilharam estas experiências demonstra que o grupo se encontrava afetivamente disponível e em relação de confiança comigo, o que é fundamental num processo de intervenção artístico. Mesmo as partilhas tendo sido genuínas, momentos de riso e dispersão, nomeadamente perante relatos de discriminação. Tal comportamento sugere que o preconceito, por ser vivido de forma recorrente, tende a ser naturalizado, o que reforça a importância de promover espaços contínuos de reflexão crítica e sensibilização comunitária. Segundo Macedo, Balbé e Cabecinhas (2023), a repetição de experiências de desigualdade tende a normalizar o preconceito, tornando essencial a criação de espaços educativos de diálogo e reflexão crítica que promovam consciência e mudança social.

F- Eu estava a vir, eu estava na feira de maio. Era por volta de 11 da noite. Estava a voltar para casa. Eu vim a pé. No meio do caminho eu vi dois meninos a dar um braço. Depois chegou o senhor de carro e começou a falar. Mas esse mundo está mesmo muito perdido. Dois gajos no meio do mato. Vocês não têm mais nada para fazer?

Todos – começaram a rir.

Eu- Ok, diz-me uma coisa. E conhecia essas pessoas?

A quarta parte do focus group centrou-se em aspetos positivos do viver no bairro. Apesar de reconhecerem problemas como a falta de limpeza, o estado degradado dos prédios e a ausência de equipamentos públicos, a maioria expressou um sentimento de pertença e valorização da comunidade. A narrativa de

relação comunitária, esta dualidade entre o reconhecimento das dificuldades e a defesa do bairro, revela uma forma de resistência identitária e afirmativa, fundamental para o fortalecimento do sentimento de comunidade e autoestima coletiva. Como refere Fernandes (2025), as comunidades em contextos marcados por vulnerabilidade social tendem a desenvolver formas de resistência identitária, expressas no orgulho e na defesa simbólica do território que habitam.

F- Se um dia me dissessem isso, e me estivessem a julgar pela minha situação económica e pelo sítio onde vivo, eu só dizia assim, prefiro morar num bairro onde as pessoas são todas paz, harmonia e família do que morar na cidade onde as pessoas tem inveja umas das outras.

K- Eu também acho que no bairro, se nós também trabalhamos juntos, em limpar por exemplo. Pode ajudar nas relações na comunidade.

Ainda refletem uma narrativa de redefinição do bairro, em que o apoio mútuo e a solidariedade entre vizinhos surgem como contrapeso aos estigmas externos.

F- O meu pai no apagão ia fazer os legumes para não se estragarem, mas eram tantos que o meu pai começou a distribuir pelas pessoas. Houve uma senhora que deu dois garrações de água pela troca dos legumes.

F- Os meus vizinhos não fazem barulho, logo não vou incomodá-los.

Houve um participante que reforçou a importância e os contributos do Projeto T., valorizando os contributos que tem para o bairro Fonte da Prata.

B- (...) O T. não se paga para entrar. (...) O T. faz festas temáticas e vendem comida, para ajudar na alimentação das crianças que estão aqui. (...) E quando os pais vão trabalhar fora, os pais deixam as crianças aqui.

Na quinta parte, ao serem questionados sobre a importância das práticas artísticas, os jovens reconheceram o potencial transformador da arte nas relações interpessoais e comunitárias. As respostas demonstraram uma compreensão intuitiva da arte como ferramenta de mediação de conflitos e de construção de empatia. Identificam na arte um meio de reconciliação e colaboração. Como

defende Cruz (2023), a arte constitui uma ferramenta de mediação e transformação social, capaz de gerar empatia, diálogo e reconciliação nas relações interpessoais e comunitárias.

K- Se quem discute muito trabalhar junto pode com o tempo melhorar e até a conhecerem-se melhor.

Eu- Exatamente, podem descobrir até algo em comum que as ligue.

(...)

G- Isso pode nos ajudar a tipo, é a mesma coisa que eu não me dou bem por exemplo com o A, e aí colocam-nos a fazer uma atividade juntos. E isso dá para criar uma conexão de amigos.

Eu- Então acham que pode ajudar a que as discussões do grupo diminuam?

Todos disseram que Sim.

Também foi referida a importância de trabalhar em conjunto nestes projetos, havendo um foco coletivo acabam por trabalhar todos os elementos do grupo para a realização de uma finalidade comum.

G- Também se trabalharmos todos em conjunto conseguimos alcançar uma coisa maior do que se for um sozinho.

Eu- Muito bem. Por exemplo aquela apresentação da performance final que eu tinha falado, se todos trabalharmos para o mesmo, será muito mais fácil termos uma apresentação no final.

(...)

Eu- (...) O objetivo deste grupo que está aqui é que no final em conjunto vamos conseguir fazer uma performance artística. Todos juntos por um objetivo, todos concordam com isto?

Todos – sim.

Eu- E acham que vamos conseguir?

Todos- sim.

O Focus de Group revelou-se fundamental para analisar as perceções identitárias e sociais dos jovens, permitindo-me adequar as estratégias artísticas às realidades. Os discursos evidenciaram simultaneamente sentimentos de exclusão

e orgulho local. Em contextos socialmente desfavorecidos, o orgulho pelo território emerge como forma de resistência simbólica face às experiências de exclusão (Santana (2022); Fernandes (2025)).

Após a realização do focus group, a sessão prosseguiu com a introdução de dinâmicas centradas no desenvolvimento da atenção, da empatia e da coesão grupal. A primeira proposta o jogo “Posso? Sim”, teve como principal objetivo fomentar o contacto visual, a escuta ativa e o reconhecimento do outro enquanto sujeito relacional. Ao exigir que os participantes mantivessem o olhar e verbalizassem o pedido e a resposta (“posso?” / “sim”), a atividade criou um espaço de confronto simbólico com a dificuldade de estabelecer vínculos interpessoais e de sustentar o olhar do outro, aspeto frequentemente associado a inseguranças, falta de confiança e experiências de rejeição social.

Registei o comentário da participante K que destacou “ser difícil olhar nos olhos das pessoas”

(Notas de campo do 3º dia/2ª sessão, dia 26 maio)

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Esta dinâmica revelou uma consciência crítica sobre uma fragilidade presente no grupo, sugerindo a importância de trabalhar dimensões afetivas e comunicacionais para além das competências cognitivas ou performativas. Também se revelou significativa, pois espelha uma tentativa de resistir à regra imposta e de afirmar a própria autonomia.

A intervenção do participante F, ao questionar “se seria possível responder penso mais tarde”

À medida que a atividade foi evoluindo, e o exercício tornou-se mais complexo (com duas pessoas a interagir simultaneamente), observou-se inicialmente um aumento da confusão e dispersão, o que evidencia a dificuldade do grupo em lidar com situações que exigem coordenação coletiva e atenção partilhada. Contudo, demonstraram um processo gradual de aprendizagem, em que os participantes começaram a reorganizar-se.

(Notas de campo do 3º dia/2ª sessão, dia 26 maio)

De seguida, a proposta de criação de “estátuas humanas” introduziu uma nova dimensão expressiva, a da comunicação corporal. Esta dinâmica, na qual o corpo assume uma grande centralidade, fez emergir inicialmente algumas resistências no grupo. Tal como evidenciado no projeto 10x10, o corpo é compreendido como instrumento de comunicação e mediação, é um território de expressão sensível onde se constroem significados individuais e coletivos (Assis et al, 2017). A dinâmica procurou estimular a imaginação, a criatividade e o sentido de cooperação, uma vez que o sucesso da representação dependia do envolvimento coletivo e da disposição para ceder e colaborar. A atividade começou com resistência cuja proposta exigia que os colegas se deitassem no chão, revelou limitações quanto à disponibilidade física e emocional do grupo para se expor.

O participante C comentou “não me vou deitar no chão, para sujar a minha roupa” em concordância o G também reforçou isso. Expliquei a importância de ajudar os colegas, que quando fosse a vez deles também iriam querer ser ajudados. Ao reforçar esta ideia, os participantes começaram a colaborar com o que o colega pediu.

(Notas de campo do 3º dia/2ª sessão, dia 26 maio)

Contudo, à medida que a sessão progrediu, observou-se maior adesão e envolvimento, culminando na representação de figuras como uma “flor”, uma “árvore de Natal” e “estátua de um famoso”. Embora o grupo apresentasse fragilidades na aceitação das propostas dos pares, senti uma evolução na capacidade de cooperar e de reconhecer o outro enquanto agente ativo na construção coletiva. Através destas dinâmicas que envolviam o corpo, o grupo manifestou um maior à-vontade entre si, parecendo reforçar a importância do corpo como mediador de comunicação. De acordo Santana (2022) o corpo constitui um meio privilegiado de comunicação e mediação, permitindo a expressão de emoções e significados que muitas vezes ultrapassam a linguagem verbal. É um veículo de diálogo e relação, assumindo-se como elemento central nos processos de interação e construção coletiva (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017).

A participante B, não se importava de mostrar que não tinha mal em deitar/sentar no chão, mostrando que mesmo estando de branco vestida não era impedimento. A participante D também reforçava que os colegas

viesses, começando a ser um exemplo para os outros, acabando por ao longo da atividade os restantes irem sem reclamar.

F- “parece mesmo uma flor, fecha mais o braço”

Os restantes participantes de fora concordaram com a observação de F, demonstrando consciência que realmente conseguiam fazer uma construção coletiva.

Perguntei no final da atividade “o que acharam de ser posicionado por outra pessoa? Sentiram-se confortáveis em ser observados?”

K- “No início foi difícil, mas depois de ver as fotos de como ficou, valeu a pena”

N- “Na foto parece mesmo uma árvore”

B- “É fácil na patinagem também ficam a olhar para mim”

(Notas de campo do 3º dia/2ª sessão, dia 26 maio)

Figura 7

Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Árvore



Figura 8

Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Flor



Figura 9

Dinâmica “estátuas humanas”, caracterização de uma Estátua



Neste momento reforçei a importância da presença dos familiares nas próximas sessões, salientando que a participação ativa das famílias é essencial para o desenvolvimento de um trabalho intergeracional. Este envolvimento visava não apenas fortalecer os laços entre gerações, mas também promover a partilha de experiências, saberes e valores no seio da comunidade, contribuindo para a coesão social e o sucesso do projeto.

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

A proposta das “estátuas humanas” introduziu uma nova dimensão expressiva no grupo, centrada na comunicação e mediação corporal. No início, verificou-se alguma resistência à exposição física e emocional, refletindo diferentes níveis de disponibilidade e confiança, mas também a necessidade de promover atividades progressivas que respeitem os ritmos individuais. À medida que a sessão avançou, o grupo revelou maior adesão e envolvimento, construindo representações coletivas que exigiam cooperação, escuta e cedência, dimensões fundamentais à convivência grupal. Tal como defende Cruz (2023) as práticas artísticas colaborativas fomentam imaginação, criatividade e partilha, valorizando o processo coletivo acima do resultado final. Nesta linha, o projeto 10x10 (Assis et al, 2017) valoriza o corpo como instrumento de comunicação e mediação, onde se constroem significados individuais e coletivos. Observou-se que, ao ultrapassar a resistência inicial, os participantes fortaleceram laços, ampliaram a confiança e desenvolveram sensibilidade relacional, validando o corpo como meio de expressão e de encontro (Santana, 2022; Pires, Gomes & Gonçalves, 2017).

4º dia/3ª sessão – 2 de junho

A terceira sessão iniciou-se com a receção dos participantes, onde cada um escreveu o seu nome num post-it para facilitar a identificação e a dinâmica que iríamos realizar mais à frente. Enquanto aguardava a chegada de todos, realizou-se um breve jogo de equilíbrio, que serviu como momento de transição e integração. Foi notório que o grupo se apresentava em menor número em comparação com sessões anteriores, o que foi justificado pelo Monitor principal como consequência das férias escolares.

A primeira atividade proposta foi a dinâmica “Comum”, em pequenos grupos de três a quatro elementos. Cada grupo teve dois minutos para identificar um aspeto que todos tivessem em comum e, posteriormente, partilhar com os restantes. Durante a realização, observou-se que a atividade incentivou a observação mútua e o debate entre os colegas, ainda que emergissem dificuldades no controlo da comunicação. Registou-se a exclusão do participante F, que sistematicamente ficava para o final na composição dos grupos.

Inicialmente pedi para fazer grupos de 3 elementos e um teria de ser dois elementos, onde o participante F e A ficaram de fora formando o grupo de 2. Pedi logo para se juntarem a um dos grupos formando então grupos de 4 elementos.

Quando foi para mudar de grupo o participante F ficou outra vez por último. (Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

A dinâmica também foi marcada por conversas paralelas, que desviavam a atenção do exercício. E confrontos entre eles, falando de uma forma mais agressiva.

Recorrentemente chamei a atenção do participante M para ir para o seu grupo.

O participante A refere ao seu grupo (1) que “tem de ser tudo igual”, isto porque o grupo estava sempre a dispersar e não conseguia focar-se. Já o participante F do outro grupo (2) “temos todos roupa preta”. Quando chegou a altura de revelar a participante G do grupo (1) diz que “todos têm roupa preta”. O Participante F diz logo “imitaram-nos” em resposta a participante G disse “imitámos o que? Nem ouvimos, Cala a boca”.

Ao debaterem ideias, já estavam a dispersar a comentar onde comparam a roupa. Quando foi para dizer o que tinham em comum estava muito barulho e a participante G estava sempre a dizer “chiuuuu, cala a boca”.
(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Figura 10

Dinâmica “Comum”



De seguida, foi proposto o jogo das “marionetas”, em pares escolhidos pelos próprios participantes. A música funcionou como estímulo regulador, quando a música parava, mantinham-se calados, e quando esta recomeçava, iniciavam os movimentos corporais enquanto o par imitava o seu movimento. Na primeira música, notou-se alguma dispersão e movimentos que não acompanhavam o ritmo, mas a mudança de faixa ajudou a recentrar a atenção. Quando os pares inverteram papéis, verificou-se maior envolvimento e silêncio durante a execução. No entanto, quando foram solicitadas trocas de pares, emergiram novamente dispersão e conversas paralelas, revelando que a quebra de continuidade dificultou o foco e a fluidez da atividade. Esta experiência demonstrou que, apesar da importância de desafiar os participantes a interagir com diferentes colegas, em determinados momentos pode ser mais eficaz manter pares estáveis para garantir consistência e maior profundidade na exploração da proposta. Tal constatação vai ao encontro das pedagogias colaborativas defendidas pelo projeto 10x10 (Assis et al, 2017), que sublinham a importância da relação e da continuidade como fundamentos da aprendizagem e da criação artística. Estas pedagogias reconhecem que o vínculo, a escuta e a confiança entre os participantes potenciam processos de descoberta mútua e de construção partilhada de sentido, essenciais em contextos de educação não formal (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017; Nogueira e Costa, 2023).

Figura 11

Dinâmica “marionetas”



A sessão prosseguiu com um exercício de “representação individual”, no qual cada participante deveria interpretar pequenas situações do quotidiano através do movimento, ao som da música. Na primeira situação referi: “uma avó a apanhar o neto a fazer disparates, sem que este percebesse”, os jovens mostraram criatividade, mas alguns limitaram-se a imitar colegas ou a simular atuações perante uma câmara imaginária. Na segunda situação disse: “fingir estar com sono para dormir, mas só queriam mexer no telemóvel sem que a mãe perceba”, o grupo demonstrou maior identificação com a situação, possivelmente pela proximidade com experiências pessoais. Houve mais espontaneidade, inclusive com alguns deitarem-se no chão para compor a cena.

Na terceira proposta pedi: “tentar perceber discretamente o que um amigo à frente estava a fazer”, emergiu uma dinâmica coletiva interessante, os participantes formaram uma roda sem instruções diretas. A partir da sugestão de maior discrição, alguns destacaram-se pela criatividade, como o participante F e a participante N, que decidiram gatinhar fora da roda, em contraste com a maioria, que manteve apenas movimentos simples atrás uns dos outros.

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Figura 12

Dinâmica “representação individual”



Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Apesar da participação ativa em ambas as dinâmicas, reconheço que o tempo atribuído a cada representação foi curto, o que limitou a exploração mais profunda das situações. Em vários momentos, quando os participantes começavam a demonstrar maior imersão criativa e expressiva, a necessidade de avançar para a proposta seguinte interrompeu o processo, reduzindo o potencial de experimentação e de descoberta coletiva. Ao rever os registros em vídeo, tornou-se evidente que um maior tempo de exploração teria permitido aprofundar o diálogo corporal e simbólico, reforçando a autonomia e a expressividade do grupo.

Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância do ritmo e da gestão temporal nas práticas artísticas educativas, e pelas pedagogias relacionais do projeto 10x10, que defendem a necessidade de respeitar o tempo da criação e da interação como parte essencial do processo de aprendizagem (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017). De acordo com Costa (2023) o facilitador deve estar atento ao tempo interno do grupo, permitindo que o processo se desenvolva organicamente, em vez de se submeter a uma estrutura rígida.

Na quarta proposta, a metodologia foi ajustada, cada participante pôde criar livremente a sua própria história, representando-a individualmente ou em pares. Como Animadora assumi o papel de adivinhar as representações, o que acrescentou motivação ao exercício. Esta alteração gerou maior empenho e entusiasmo, eliminando as conversas paralelas. Os participantes mostraram-se orgulhosos quando as suas narrativas eram adivinhadas corretamente, e ainda mais motivados quando não eram, demonstrando satisfação em desafiar a interpretação. Na última música, o grupo elevou o nível de exigência nas narrativas, criando encenações mais complexas e envolventes.

Para finalizar, realizou-se um momento de reflexão coletiva sentado no chão, onde cada participante teve oportunidade de explicar a sua representação.

Observou-se que compartilharam as suas criações com orgulho e satisfação, valorizando o processo vivido.

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

De seguida passámos à dinâmica “Uma coisa menos boa e uma boa” (ANEXO B6), a proposta consistia em retirar aleatoriamente um nome de dentro de um saco e verbalizar uma característica menos boa da pessoa sorteada, seguida de uma coisa boa. O objetivo implícito desta estratégia foi fomentar a capacidade de auto e heteropercepção no grupo, estimular a escuta ativa e a verbalização de feedback, mas também trabalhar competências socioemocionais como a empatia, o respeito e a aceitação da diferença.

Figura 13

Dinâmica “Uma coisa menos boa e uma boa”



Logo nos primeiros momentos, observou-se que a maior parte dos comentários negativos foi expressa de forma direta, por vezes crua, e muitas vezes acompanhada de risos. E também a normalização nas interações com comportamentos de violência. Estes comportamentos poderão indiciar que, naquele contexto, há uma legitimação da violência como mecanismo relacional.

Durante a atividade, A participante N retirou o nome da participante G e comentou: “Uma coisa má é que ela é muito chata.” Houve risos generalizados na sala. De seguida, acrescentou: “Uma coisa boa: é bondosa.”

O participante M retirou o nome da participante C e afirmou: “Não gosto que ela bate nas pessoas. Uma coisa boa é que ela partilha comida com os outros todos os dias.”

Em resposta, C justificou: “É porque na vida tem pessoas chatas e a minha forma de lidar é bater nas pessoas.” A investigadora interveio, questionando a atitude: “Está mal, então tens uma coisa tão boa e depois bates nas pessoas?” A participante respondeu: “Sim, tem de ser.” O grupo reagiu com risos.

(...)

A participante G retirou o nome de M e comentou: “Primeiramente, defeito do M é que quando lhe dizes alguma coisa de errado ele te empurra ou (faz um gesto de soco).”

K perguntou: “Quer dizer, exalta-se facilmente?”

G respondeu: “Ya, ele é muito agressivo. Qualidade: ele me dá dinheiro quando eu peço.”

A investigadora questionou: “Isso é a melhor qualidade que ele tem?”

G reformulou: “A melhor qualidade é que ele me defende.”

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Esse riso coletivo pode ser considerado um escape perante a exposição pública de defeitos. Notou-se uma tendência para transformar o espaço da dinâmica para piadas, desviando-se do objetivo reflexivo.

Em seguida, F retirou o nome de D, dizendo em tom de brincadeira: “Defeitos é que ela se acha a última bolacha do pacote, mas está toda partida.”

D reagiu de imediato: “Desculpa?”

F respondeu: “Estava a gozar, estava a gozar. Como é que eu vou falar defeitos?”

Eu intervim novamente, reformulando: “Uma coisa menos boa, que não gostes tanto.”

F continuou: “Os defeitos que eu sei é da participante N e da G.”

Eu reforcei: “Mas tens de falar sobre a participante D.”

F respondeu: “Não gosto quando ela faz essa cara (apontando para a colega) a querer puxar por nós. Agora uma coisa boa é que ela tem família.”

K comentou: “Nada a ver, isso é uma qualidade dela.”

F concluiu: “O que eu gosto é que ela estuda muito.”

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Apesar das dificuldades, alguns momentos revelaram aprendizagens e percepções mais maduras. O exemplo da Participante K ao descrever L como demonstra um olhar analítico e uma compreensão mais elaborada de uma característica psicológica, ao ponto de precisar o conceito quando questionado.

A participante K retirou o nome de L e afirmou: “Um defeito é que ela é muito influenciável.”

L perguntou: “O que é que é isso?”

K explicou: “É que te podem manipular muito facilmente. És influenciável. E uma coisa boa é que és simpática.”

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Também se destaca respostas que conseguiu reconhecer simultaneamente uma qualidade pessoal e uma competência concreta. Esses exemplos isolados mostram que o grupo tem potencial para ir além da superficialidade, desde que devidamente orientado.

Por fim, L retirou o nome de K e afirmou: “O defeito dela é que não gosta de socializar, não gosta de conhecer pessoas novas.”

D corroborou: “Bué, ela é bué assim.”

L concluiu: “E a qualidade dela é que é muito boa pessoa e desenha muito bem.”

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

A dinâmica acabou por reproduzir tensões já existentes entre pares, o que confirma a ideia de Fernandes (2025) de que os contextos educativos e artísticos refletem inevitavelmente as dinâmicas sociais preexistentes, funcionando como espaços onde se expressam e reinterpretem relações de poder e pertença. Houve respostas com carácter provocatório, ironias e, em alguns momentos, resistência explícita em participar. No entanto, o exercício também deu visibilidade às redes de amizade e proximidade.

Participante C retirou A- Defeito ele fica a olhar mal para as pessoas. E qualidade é que é o meu melhor amigo.

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

A atividade permitiu observar que as representações sociais do grupo, como a valorização do partilhar comida, o papel da agressividade, a importância da defesa entre pares. As lacunas de vocabulário emocional, ou seja, a dificuldade em identificar qualidades reais ou em distinguir características de comportamentos. Contudo, a forma como foi estruturada também pode ter fragilizado o ambiente seguro, ao expor diretamente participantes à avaliação negativa dos pares, sem um enquadramento prévio suficientemente robusto.

Após a partilha de coisas menos boas e boas entre pares, eu como Animadora promovi um momento de reflexão, questionando aos participantes sobre o que havia sido mais difícil de verbalizar, se as coisas boas ou as más e escrever primeiro num post-it. Este momento foi crucial para avaliar a perceção do grupo em relação às suas próprias interações e ao padrão de comunicação que constroem no dia a dia. A intervenção de D trouxe um ponto de reflexão mais profundo, revelando uma consciência metacognitiva, a tendência humana (e reforçada no grupo) de olhar para as falhas antes dos pontos fortes. Este comentário indica capacidade de generalizar para além do exercício, refletindo sobre padrões sociais e relacionais mais amplos.

Figura 14

Reflexão final da dinâmica “Uma coisa menos boa e boa”



O grupo mostrou tendência para valorizar o negativo. A resposta de G “O lado bom é mais difícil porque só dizemos coisas más”

Explicita um padrão de grupo já identificado ao longo das sessões, a predisposição para usar o riso, a crítica e a provocação como formas predominantes de interação.

Este comentário mostra não só consciência crítica de G, mas também valida a minha observação de que “a maioria está sempre a dizer coisas más, com muito mais facilidade”.

A intervenção de D “Normalmente vemos primeiro o lado mau das pessoas que o lado bom”

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Também houve quem tivesse tido mais dificuldade em apontar aspetos negativos.

Os participantes K e L, por outro lado, apresentaram perceções diferentes. Ambos afirmaram que “o mais difícil foi nomear algo mau nos colegas”. No caso de K, destacou-se “a falta de hábito de parar para pensar sobre as coisas menos boas dos outros”, o que sugere uma postura mais neutra ou empática.

Já L trouxe uma perspetiva mais positiva, revelou que “tende a valorizar as coisas boas e tem dificuldade em focar no negativo”, o que pode indicar tanto um posicionamento mais afetivo como também a vontade de preservar as relações.

(Notas de campo do 4º dia/3ª sessão, dia 2 de junho)

Esta reflexão abriu espaço para tomada de consciência, como defende Gohn (2016), ao reconhecer que os processos educativos devem estimular a consciência crítica e o questionamento das próprias atitudes, pois, ao serem questionados sobre a dificuldade de elogiar ou criticar, os participantes começaram a refletir criticamente sobre as suas atitudes.

5º dia/4ª sessão – 9 de junho

Ao longo de todas sessões, fui reforçando o convite para os familiares participarem nas atividades. No entanto, estes nunca tinham aparecido até este momento. Assim, a quarta sessão da implementação do projeto revelou-se particularmente significativa, sobretudo pela presença de alguns familiares dos participantes, fator que reforçou a dimensão intergeracional que constitui um dos pilares desta intervenção. Estiveram presentes o pai do participante F, o irmão mais velho do participante A, o irmão mais novo do participante H e a irmã mais nova da

participante O. A participante D demonstrou empenho em envolver o seu contexto familiar, tendo tentado contactar o pai para que estivesse presente, embora sem sucesso.

O início da sessão foi marcado por um ambiente mais calmo e contido do que o habitual, evidenciando o impacto positivo da presença familiar na regulação comportamental dos jovens. Foi particularmente notório no participante F, que habitualmente assumia um comportamento mais provocador e disruptivo. Durante a sessão, manteve-se mais sereno e atento, sem provocar ou responder de forma negativa aos colegas. Importa sublinhar que também os restantes dos participantes adotaram uma postura menos provocatória em relação a ele, sugerindo que a presença de familiares no espaço produziu um efeito inibidor de conflitos, promovendo um ambiente de maior respeito mútuo.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Após as apresentações, deu-se início à dinâmica “Estatística Humana”, cujo objetivo foi explorar, de forma lúdica e participativa, percepções, experiências e sentimentos partilhados ou divergentes entre os participantes, articulando situações quotidianas com a reflexão coletiva. Através do posicionamento físico no espaço em resposta a cada pergunta, foi possível observar tanto a diversidade de experiências individuais como o sentido de pertença a um grupo com vivências semelhantes.

A primeira questão “Quem já se sentiu sozinho, mesmo estando rodeado de pessoas?”, revelou que a maioria, incluindo o pai de F, o irmão mais velho de A, F, M, L, K, D, O e G, se posicionou no lado que já se tinham sentido assim. F- “Tantas vezes”

Por contraste, H, A, o irmão mais novo de H e a irmã mais nova de O, colocaram-se no meio.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

A análise da dinâmica demonstrou que o sentimento de solidão é transversal e partilhado por diferentes idades. E a incerteza ou menor

consciência dos outros participantes desta experiência, poderá estar relacionado com a idade mais precoce.

Na segunda questão “Quem já se sentiu excluído num grupo?”, a maioria foi para o lado onde assumiu já ter vivido. G- “já me aconteceu”.

À exceção de A e H, que se posicionaram no meio. A- “Eu nunca”.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Apesar de inseridos num contexto muitas vezes desafiante, nem todos internalizam a exclusão de forma explícita como o caso dos participantes A e H.

A terceira questão “Quem já sofreu de bullying?”, teve resposta unânime, todos foram para o lado de ter passado por situações de vitimização. G- “já bue” D- “eu também”

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Este dado merece destaque pela gravidade social e educativa que representa, indicando a necessidade de abordagens pedagógicas e psicossociais que reforcem competências de convivência e empatia.

A pergunta “Quem já se questionou sobre quem é? e o que sente?”, permitiu evidenciar uma dimensão de maturidade reflexiva, pois apenas o pai de F, o irmão mais velho de A, K, L e D, em geral, os participantes mais velhos, foram para o lado onde tinham passado por essa introspeção.

Enquanto os mais novos se posicionaram no lado “não”. H- “Eu sou eu”.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

No que diz respeito ao sentimento de pertença ao bairro, a maioria foi para o lado que se sente orgulhoso em viver onde vive.

G- “Tenho aqui os meus amigos”

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

O que contrasta com as respostas à pergunta “Quem já ouviu comentários negativos sobre o bairro?” À qual o pai de F, B, G, F, N , D e L responderam afirmativamente. Os mesmos que já tinham referido anteriormente cenários relacionados com isso.

À pergunta “Quem já viu projetos implementados para melhorar o bairro?” teve uma adesão quase nula, com respostas afirmativas apenas do pai de F e de F, indicando um défice de visibilidade ou continuidade de projetos locais, o que limita a perceção de mudança coletiva.

De modo semelhante, a questão “Quem sente que há união entre as pessoas no bairro?” dividiu opiniões, com K, L e D respondendo negativamente, enquanto os demais mantiveram uma visão mais positiva. Como em outras sessões, foi possível analisar que alguns participantes a se dividirem nesta questão, alguns deles afirmando que há e outros que não.

Por fim, as duas últimas perguntas “Quem gosta de estar no T.?” e “Quem está feliz hoje?”, todos posicionaram-se no lado positivo, evidenciando que, apesar de desafios individuais e coletivos, o espaço do projeto é percebido como seguro, acolhedor e associado a bem-estar.

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Esta atividade evidenciou avanços significativos na promoção da relação intergeracional e na criação de espaços seguros de partilha, onde emergiram vínculos afetivos e maior abertura ao diálogo. Também destacou a necessidade de um trabalho continuado na promoção do diálogo crítico e da participação cívica, ampliando o impacto da intervenção para além do espaço do T. e envolvendo de forma mais consistente a comunidade alargada.

Após a atividade inicial de “Estatística Humana”, a sessão prosseguiu com uma proposta mais criativa e expressiva, intitulada “Emoções”, cujo objetivo era promover a consciência emocional e a comunicação não verbal entre os participantes, reforçando ao mesmo tempo a coesão do grupo e o envolvimento das famílias presentes. A transição para uma dinâmica de representação foi recebida com entusiasmo e curiosidade, demonstrando a abertura do grupo a novas experiências. Alguns participantes questionaram se as expressões seriam utilizadas posteriormente numa performance artística, o que evidencia a sua motivação e o interesse em compreender a finalidade das atividades, sugerindo também uma valorização do potencial criativo do projeto.

A atividade consistiu em representar, através de gestos e expressões faciais, um conjunto de emoções previamente definidas: alegria, tristeza, amor, surpresa, medo, vergonha, curioso e desmotivado. Esta proposta teve a particularidade de envolver não apenas os jovens, mas também os familiares presentes, algo que reforçou a dimensão intergeracional e comunitária do projeto. A participação dos adultos, em especial do pai do participante F, que chegou a abraçar o filho na representação do “Amor”, demonstrou de forma prática como a presença familiar pode enriquecer a experiência educativa, oferecendo modelos de relação afetiva positiva e contribuindo para fortalecer os laços emocionais entre gerações.

Figura 15

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Alegria

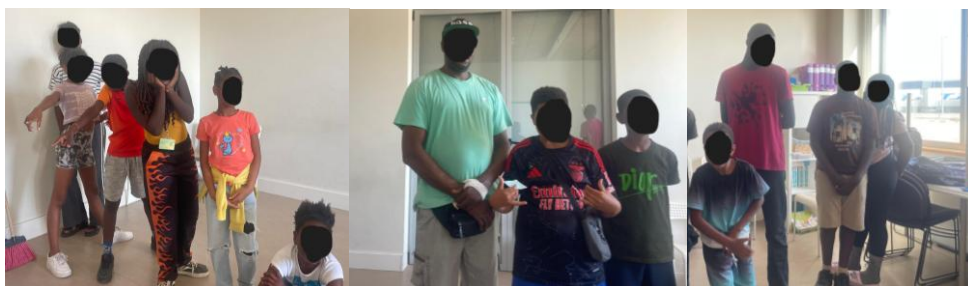


Figura 16

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Tristeza



Figura 17

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Amor



Figura 18

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Surpresa



Figura 19

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Medo



Figura 20

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Vergonha



Figura 21

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Curioso



Figura 22

Dinâmica “Emoções” - caracterização da emoção Desmotivado



Durante a execução da dinâmica, foi possível observar diferentes níveis de envolvimento e expressividade. A maioria dos participantes aderiu de forma espontânea e colaborativa, muitas vezes interagindo entre si para representar as emoções. Este comportamento demonstra não só uma abertura à atividade, mas também a confiança e a coesão já existentes no grupo, pois não houve situações de conflito ou constrangimento significativo ao interpretar as emoções. Um exemplo revelador foi a representação da “vergonha” ao contrário de outras emoções, nenhum participante olhou para a câmara, demonstrando coerência emocional na expressão não verbal e um entendimento intuitivo do sentimento proposto. Contudo, foi notória a postura mais reservada das participantes L e K, que permaneceram nas extremidades do espaço, encostadas a um banco e a uma parede, realizando as tarefas de forma tímida e discreta, sem procurar destaque. Este comportamento poderá evidenciar a existência de diferentes níveis de à-vontade e confiança com a expressão corporal e emocional, destacando a importância de atividades progressivas que respeitem os ritmos individuais, promovendo a inclusão e evitando que a exposição pública se transforme em fator de retraimento. Tal como defendem

Santana (2022) e Fernandes (2025), a prática educativa e artística deve favorecer a escuta, a empatia e a adaptação às necessidades de cada participante, reconhecendo a diversidade como parte essencial do processo. Nesta linha, as pedagogias colaborativas valorizam o respeito pelo ritmo e pela segurança emocional, garantindo que a exposição pública se torne oportunidade de expressão e não fator de retraimento (Pires, Gomes & Gonçalves, 2017). A dinâmica revelou o potencial transformador do envolvimento das famílias, a simples presença de adultos com laços afetivos próximos pareceu criar um ambiente de maior respeito e tranquilidade, particularmente notório no comportamento do participante F, que se mostrou mais calmo e autocontrolado do que em sessões anteriores. Apesar da participação do pai ter ocorrido apenas numa sessão, a mudança de comportamento do jovem leva-nos a equacionar que essa participação contribuiu para a regulação do seu comportamento, favorecendo a interiorização de normas sociais, como a disciplina e o respeito pelos colegas.

A seguir a esta dinâmica os familiares tiveram de sair, o que deu origem a um momento de rutura significativa no ritmo e na qualidade das interações do grupo.

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

A presença inicial dos familiares, como se observou nas outras dinâmicas, trouxe maior contenção comportamental, respeito mútuo e um ambiente mais harmonioso. No entanto, a sua retirada, por motivos externos (compromissos laborais e exigências do Projeto T. com outros monitores), gerou uma quebra na continuidade do trabalho e expôs um desafio recorrente em projetos intergeracionais, que é a dificuldade de garantir a presença contínua dos adultos, especialmente em contextos marcados por constrangimentos logísticos e prioridades distintas. Este episódio revela a necessidade de reforçar estratégias de articulação institucional, por exemplo, com o Projeto T. e as famílias, de forma a garantir que a participação intergeracional não seja ocasional ou meramente simbólica, mas efetiva e consistente. A ausência prolongada dos familiares limita a dimensão transformadora do projeto, reduzindo o seu impacto no fortalecimento dos laços entre gerações. Com a saída dos familiares, o grupo voltou rapidamente a padrões de linguagem e atitudes mais agressivas, como insultos e desordem, o que confirma a importância da presença dos familiares. Analisando a experiência, demonstra que o sucesso de projetos intergeracionais depende não só do desenho das atividades, mas também da gestão dos fatores externos que interferem na

continuidade da participação dos adultos, exigindo maior coordenação e estratégias de motivação para os manter envolvidos até ao final das sessões.

Dando continuidade à sessão, foi proposta a dinâmica “Congela”, com o objetivo de estimular a criatividade, a improvisação e a construção narrativa em grupo. A atividade consistia na representação de uma cena escolhida pelos participantes, com a particularidade de que, a qualquer momento, eu como Animadora poderia dizer “congela”, introduzindo um novo participante que deveria integrar-se na cena, alterando ou conduzindo a narrativa para novas direções.

A primeira tentativa de representação começou com as participantes O, D e G, que escolheram como tema o bullying, sinalizando a relevância deste tema nas suas experiências quotidianas.

O desenvolvimento da narrativa, porém, rapidamente se desorganizou, tornando-se uma sequência de confrontos e “confusões”, sem direção clara. Apesar da intervenção de G, que tentou redirecionar a cena para um desfecho construtivo, o grupo manteve-se num registo caótico, com comportamentos que refletiam as próprias dinâmicas de conflito vividas fora do contexto da atividade. A entrada de outros participantes, como F e A, intensificou ainda mais a desordem, transformando a cena numa simulação de violência verbal e física, sem um fio narrativo coerente.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Perante este impasse, eu introduzi uma estratégia de reestruturação da atividade, passando a atribuir “missões” específicas a cada participante, como, por exemplo, apaziguar conflitos ou apoiar personagens vulneráveis. Esta intervenção revelou-se decisiva, ao dar papéis claros, conseguiu-se canalizar a energia do grupo para um objetivo comum, favorecendo a colaboração e a coesão narrativa. O momento em que G e F alteraram as suas atitudes, passando a ajudar as personagens “idosas” (O e D) e garantindo a sua segurança, simbolizou a capacidade do grupo de chegar a consensos e trabalhar em conjunto quando orientado e apoiado.

Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

A dinâmica “Congela” foi importante por ter proporcionado um espaço seguro para dramatizar conflitos reais, permitindo que os jovens experimentassem diferentes papéis (agressores, mediadores, vítimas) e refletissem, ainda que de

forma implícita, sobre as consequências das suas escolhas. Tal como defende Cruz (2023), as práticas artísticas participativas permitem explorar simbolicamente as tensões sociais, transformando o espaço criativo num lugar de diálogo e tomada de consciência.

Contudo, a atividade evidenciou também a necessidade de equilibrar a liberdade criativa e estrutura orientadora, assegurando que a atividade não perca a intencionalidade pedagógica. De acordo com Santana (2022), as práticas artísticas educativas devem proporcionar autonomia expressiva sem descuidar a mediação do facilitador, garantindo que a criação se mantenha inclusiva e segura.

Para concluir a sessão, e após a intensa experiência vivida na dinâmica “Congela”, foi proposta uma atividade de carácter mais reflexivo e expressivo: o “Desfile do Bairro”. Com a colaboração dos participantes, organizou-se o espaço da sala, dispondo mesas e cadeiras em redor, criando um ambiente propício à concentração e à partilha. A proposta consistia em cada participante criar um cartaz com a frase “Sou do bairro e sou...”, completando-a com palavras ou desenhos que representassem a sua identidade, valores, sonhos ou características que desejassem afirmar.

Esta atividade, de natureza mais introspetiva e individual, promoveu calma, empatia e maior cooperação entre os participantes.

Observou-se a partilha espontânea de materiais e a ajuda mútua, M- Não sei fazer essas Letras”

“G- Dá aí a tua folha que eu faço”.

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Figura 23

Dinâmica “Desfile do Bairro”



Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Destaco que são aspetos que indicam um progresso na capacidade de convivência e respeito entre eles. O carácter criativo e autorreferencial da tarefa ofereceu a cada participante um espaço seguro para se expressar, reforçando a autoestima e a apropriação identitária enquanto membros do bairro.

Contudo, devido a limitações de tempo, a atividade não pôde ser concluída nesta sessão. Ainda assim, foi possível lançar as bases para a etapa seguinte do projeto, a preparação da performance final, que pretendia representar o culminar do processo de aprendizagem e criação coletiva. Durante a conversa sobre a performance, muitos participantes demonstraram entusiasmo.

A participante O perguntou se “Podemos usar isto no espetáculo”.

G- “Podíamos desfilarmos com eles e dançar”

(Notas de campo do 5º dia/4ª sessão, dia 9 de junho)

Esta reação revelou um sentimento de pertença e apropriação do projeto, pois reconheceram o valor do seu trabalho criativo e viram nele uma oportunidade de afirmação pessoal e coletiva. Ao validar as suas ideias e incentivando a autonomia criativa, contribuiu para reforçar a motivação intrínseca do grupo e o seu envolvimento com os objetivos do projeto.

O “Desfile do Bairro” funcionou como um elo entre a dimensão pessoal, comunitária e artística do projeto, criando um sentido de continuidade entre as experiências anteriores (dinâmicas corporais, reflexões coletivas e dramatizações) e a construção da performance final. Apesar dos desafios observados ao longo do dia, nomeadamente a quebra de ritmo com a saída dos familiares e os comportamentos desafiadores durante a atividade “Congela”, foi possível, através de estratégias de mediação criativa e participativa, reconstruir um ambiente produtivo e mobilizador.

6º dia/5ª sessão – 16 de junho

A quinta sessão do projeto representou um momento de consolidação do processo criativo e de apropriação coletiva do trabalho desenvolvido, evidenciando uma evolução na autonomia e no envolvimento dos participantes. O encontro iniciou-se de forma espontânea e significativa, ao chegarem, os participantes pediram para repetir a dinâmica “Posso? Sim”, realizada anteriormente na segunda

sessão. Esta solicitação demonstrou não apenas o interesse pela atividade, mas também a apropriação do espaço e das propostas do projeto, revelando motivação intrínseca. A repetição do jogo decorreu de forma fluida, sem necessidade da minha intervenção direta para iniciar ou conduzir a dinâmica, indicando progressos na coesão grupal e na autogestão do grupo.

Após algum tempo dedicado à dinâmica inicial, os participantes retomaram a atividade de finalização dos cartazes do “Desfile do Bairro”, iniciada na sessão anterior. O grupo presente nesta sessão foi reduzido, composto apenas pelos participantes K, G, O, A, H e D. A diminuição do número de participantes deveu-se ao facto de a sessão coincidir com a fase final do funcionamento do T., uma vez que apenas os jovens inscritos no campo de férias continuariam a frequentar o espaço.

Este fator implicou uma mudança significativa na dinâmica coletiva, tornando o ambiente mais calmo, mas também exigindo estratégias de motivação para garantir a continuidade do trabalho criativo com um grupo mais pequeno. Durante este momento, fui destacando a importância da continuidade do projeto e pedi aos participantes que comparecessem na sessão seguinte, mesmo após o encerramento do programa regular do T., para que fosse possível ensaiar e finalizar a performance artística. A concordância dos participantes revelou compromisso e sentido de pertença relativamente ao projeto.

(Notas de campo do 6º dia/5ª sessão, dia 16 de junho)

Uma vez concluídos os cartazes, a sessão avançou para uma etapa de planeamento colaborativo da performance final. Cada participante foi convidado a escrever, num post-it, o tema que gostaria de abordar na apresentação artística. As respostas dividiram-se entre duas temáticas centrais: o bairro social da Fonte da Prata e a amizade. A escolha destes temas reflete não apenas as vivências e referências significativas para os jovens, mas também a relevância do projeto enquanto ferramenta para articular identidade comunitária e relações interpessoais. A decisão de integrar ambas a temática na performance final evidenciou capacidade de negociação e de construção coletiva de consensos, competências essenciais para o trabalho em grupo. Na sequência deste processo, o grupo começou a distribuir papéis e responsabilidades criativas para a performance.

As participantes G e O decidiram dançar, simbolizando a união e a amizade.

As participantes K e D optaram por escrever e recitar poemas que refletissem as temáticas escolhidas, o que conferiu à performance um carácter mais intimista e literário.

Os participantes A e H propuseram-se a iniciar a performance com a entrada dos cartazes, organizando um “desfile” e criando um mural coletivo que serviria de fundo para a apresentação.

(Notas de campo do 6º dia/5ª sessão, dia 16 de junho)

Esta distribuição espontânea de papéis representou um momento de autogestão criativa. O restante da sessão foi dedicado à prática individual de cada elemento na sua parte da performance. Durante este período, observou-se um ambiente cooperativo e concentrado, com os jovens empenhados nas suas tarefas.

A participante G questionou “que música queres?” A participante O mostrou-lhe algumas músicas e estiveram a trocar ideias.

A participante K teve em conjunto com a participante D a fazer os poemas.

(Notas de campo do 6º dia/5ª sessão, dia 16 de junho)

Os poemas criados pelos participantes (ANEXO B7) demonstraram sensibilidade e capacidade de reflexão sobre valores humanos e sociais, abordando temas como amor, amizade e felicidade, evidenciando uma dimensão afetiva que enriquece a narrativa da performance. Esta experiência criativa demonstrou que a poesia pode funcionar como linguagem de escuta e reconhecimento, permitindo que os jovens expressem emoções e perspetivas que dificilmente emergem noutros contextos. Tal como defende Cruz (2023), a expressão artística constitui um espaço de construção simbólica e de partilha emocional, e, como sublinha Santana (2022), favorece o desenvolvimento da empatia e da autoestima, reforçando o sentimento de pertença.

Figura 24

Cartaz 1



Figura 25

Cartaz 2



Figura 26

Cartaz 3

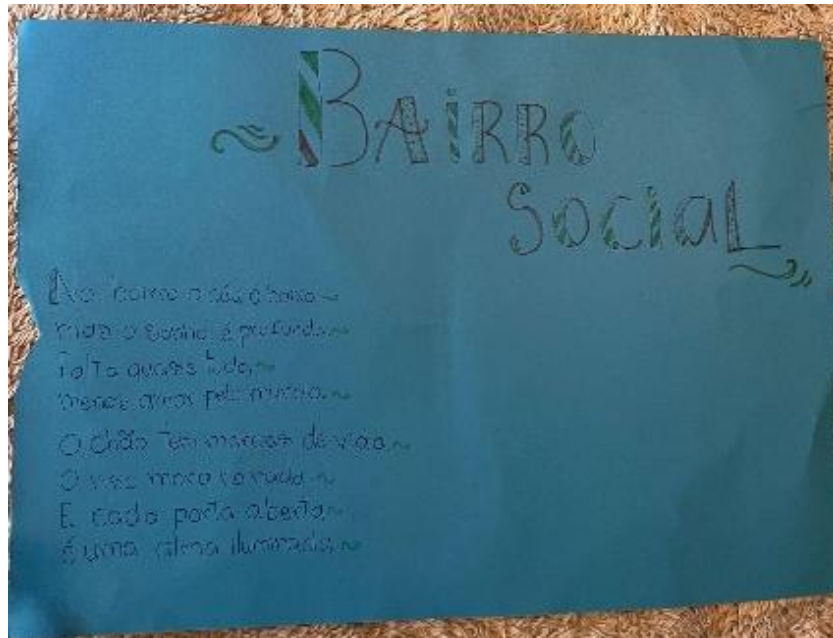


Figura 27

Cartaz 4

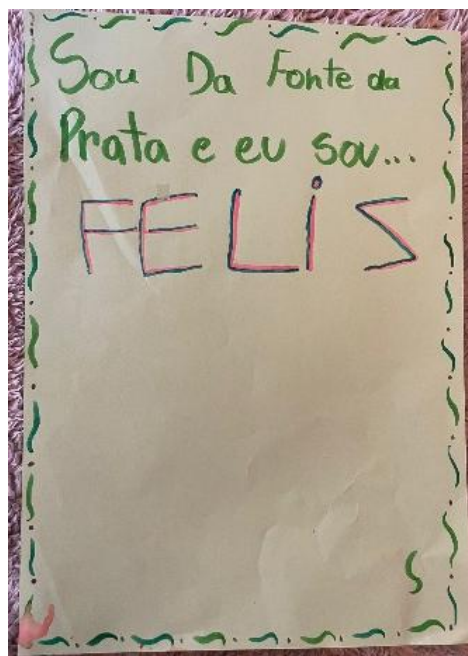


Figura 28

Cartaz 5



Figura 29

Cartaz 6



Figura 30

Cartaz 7



Figura 31

Cartaz 8

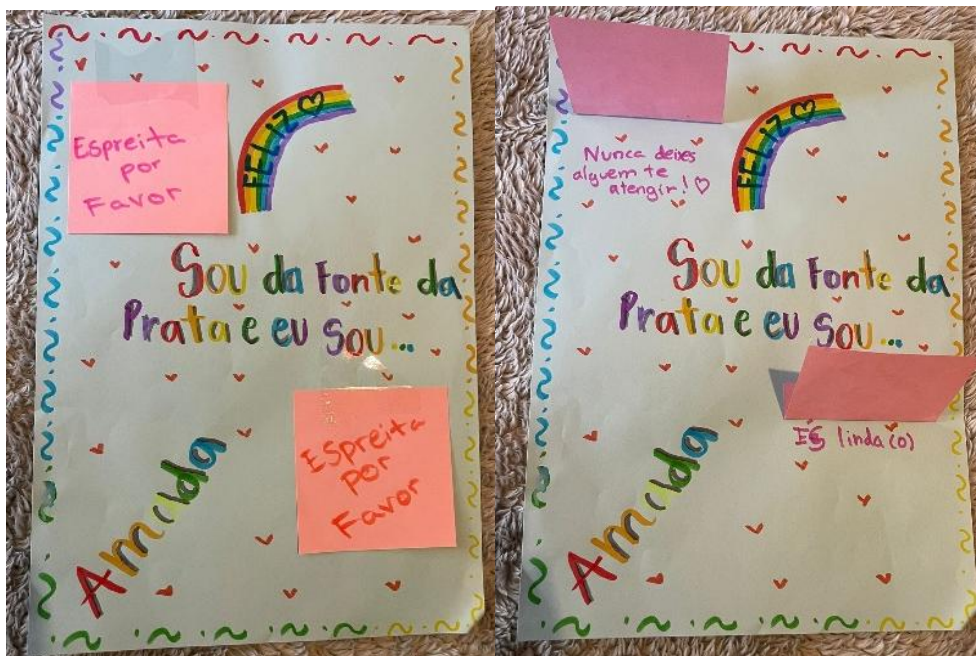
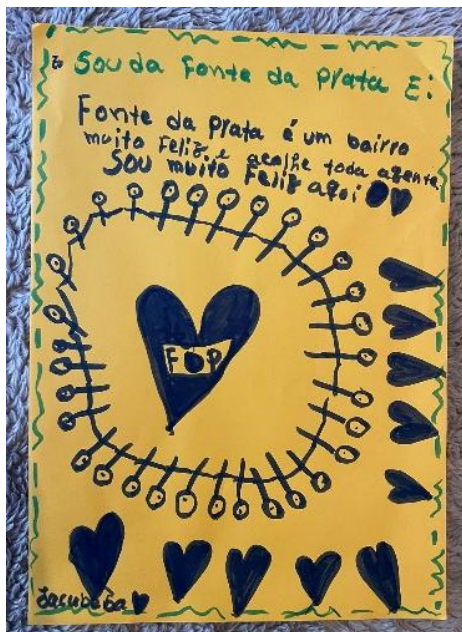


Figura 32

Cartaz 9



Observações e reflexão sobre a dinâmica desenvolvida:

Esta sessão representou um momento de consolidação e autonomia criativa do grupo. O pedido espontâneo para repetir a dinâmica “Posso? Sim” revelou apropriação do espaço e motivação intrínseca, demonstrando progressos na coesão e autogestão grupal. Apesar do número reduzido de participantes, observou-se um ambiente colaborativo e concentrado, marcado por envolvimento afetivo e sentido de pertença.

A fase de planejamento da performance final permitiu a assumirem papéis e responsabilidades, evidenciando a capacidade de negociação e construção coletiva. A escolha dos temas “o bairro e a amizade”, refletiu a ligação entre identidade comunitária e vivências pessoais. De acordo com Gohn (2016), este tipo de prática artística, ao articular dimensões afetivas e sociais, potencia a aprendizagem participativa e o exercício da cidadania, valorizando o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade.

Os poemas criados demonstraram sensibilidade e consciência sobre valores humanos, funcionando como espaço de partilha e reconhecimento. Tal como defendem Cruz (2023) e Santana (2022), a expressão artística potência a autoestima, a empatia e a coesão social, transformando a criação num processo educativo e relacional.

7º dia – 23 de junho

A sexta sessão do projeto representou um momento de rutura no processo de implementação, marcado pela ausência dos participantes e pela consequente impossibilidade de dar continuidade às atividades planeadas. Esta sessão, apesar de não ter ocorrido conforme o previsto, é particularmente significativa do ponto de vista analítico e crítico, pois evidencia os desafios estruturais e contextuais inerentes ao trabalho de intervenção sociocultural com jovens em contextos comunitários.

Ao chegar ao T., constatou-se que decorria o campo de férias, conforme já antecipado, mas que nenhum dos participantes do grupo original se encontrava presente. Foi estabelecido um diálogo com um dos monitores principais que acompanhava o grupo ao longo do projeto, o qual tentou, por sua vez, reforçar a importância da participação dos jovens nesta fase final, sublinhando que a sua presença era necessária para a conclusão do projeto. Embora os participantes tivessem manifestado verbalmente a intenção de comparecer, nenhum deles compareceu.

Ainda permaneci no espaço durante cerca de 20 minutos, aguardando a chegada dos jovens, e acabei por ir embora, sentindo frustração e tristeza pelo desfecho, consciente da importância que a sessão tinha para a consolidação da performance final.

(Notas de campo do 7º dia, dia 23 de junho)

Na semana seguinte, apesar do contratempo, procurei novamente retomar o projeto no mesmo horário. Contudo, o cenário repetiu-se, a ausência dos jovens impediu a continuação das atividades. O monitor principal comunicou que, em setembro, o grupo de participantes sofreria alterações, o que dificultaria a possibilidade de dar continuidade ao projeto com os mesmos elementos, interrompendo o processo de forma abrupta. Este episódio evidencia que, apesar do entusiasmo demonstrado nas sessões anteriores, a sustentabilidade e continuidade de um projeto comunitário dependem fortemente da articulação entre todos os atores envolvidos, dos jovens, animadores, monitores, famílias e instituições. A fragilidade desta articulação no momento de transição do calendário letivo para as férias revelou-se um obstáculo significativo. A mudança do grupo prevista para setembro representa um desafio estrutural comum em projetos que dependem de ciclos institucionais, reforçando a necessidade de pensar a

implementação de projetos de longa duração de modo a minimizar os efeitos das transições institucionais. A interrupção do projeto nesta fase final comprometeu a concretização plena de alguns objetivos, como a apresentação da performance artística, mas não anula o impacto positivo das experiências vivenciadas nas sessões anteriores, que possibilitaram aos jovens momentos de expressão criativa, cooperação e reflexão identitária.

3.4. Discussão

O percurso de implementação do projeto revelou-se uma experiência transformadora, tanto para o grupo participante como para mim, que permitiu explorar o potencial das práticas artísticas enquanto ferramentas de educação não formal, de forma a promover o desenvolvimento socioemocional e a coesão grupal. O trabalho desenvolvido ao longo das várias sessões permitiu explorar a arte como um veículo privilegiado de expressão, diálogo e reconstrução identitária, sobretudo num contexto específico como são os bairros sociais, mais vulneráveis e estigmatizados. Tal como defende Cruz (2023), a arte participativa constitui um espaço de transformação e reconhecimento coletivo, e, segundo Fernandes (2025), o processo criativo pode tornar-se uma ferramenta de resignificação pessoal e comunitária, fortalecendo laços e identidades.

Observou-se, na primeira sessão, reticência à implementação do projeto, tendo os jovens manifestado algumas resistências face à proposta de realização de uma performance final. Também houve algumas dificuldades em gerir as interações do grupo, nomeadamente através de comportamentos impulsivos ou linguagens agressivas.

Desde os primeiros encontros, tornou-se evidente que o grupo apresentava fragilidades ao nível da comunicação, da autorregulação emocional e do respeito pelos outros. As interações iniciais foram marcadas por comportamentos disruptivos, impulsividade e dificuldade em manter o foco coletivo. Contudo, à medida que as atividades artísticas foram sendo introduzidas, nomeadamente as que envolviam o corpo, a expressão emocional e o trabalho cooperativo, foi possível observar uma transformação gradual nas dinâmicas relacionais, refletindo uma maior disponibilidade para ouvir e construir em conjunto. O processo criativo permitiu que os participantes explorassem e questionassem a sua própria imagem, os seus vínculos e as representações do bairro da Fonte da Prata. Através de atividades como “Eu sou...”, “Congela”,

“Desfile do Bairro” ou “As Emoções”, os jovens foram gradualmente desenvolvendo uma linguagem simbólica própria, capaz de articular sentimentos de pertença, frustração, orgulho e desejo de mudança.

A análise dos poemas elaborados pelos jovens permitiu-me, igualmente, refletir sobre o meu próprio percurso e sobre os desafios que enfrentei ao longo do desenvolvimento deste projeto. Tal como é expresso no poema “Felicidade” (Anexo B7), a ideia de que “a felicidade está em viver” e em “cada dia recomeçar” reflete um processo que também vivenciei, marcado por momentos de incerteza, dificuldades e necessidade de adaptação constante. Ao longo do projeto surgiram constrangimentos que exigiram flexibilidade, capacidade de reorganização e uma atitude resiliente, obrigando-me a encontrar significado nos pequenos progressos e a valorizar cada etapa alcançada, mesmo quando os resultados não eram imediatos.

Os versos que destacam a importância dos gestos simples “num sorriso pequeninho” ou “num passeio bem curto”, remetem para a necessidade de reconhecer conquistas aparentemente pequenas, mas fundamentais para manter a motivação e o equilíbrio emocional perante os obstáculos encontrados. Esta perspetiva ajudou-me a encarar as dificuldades não como fatores de bloqueio, mas como oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Por sua vez, o poema “Poema de Amizade” (Anexo B7) reflete de forma clara a relevância do apoio humano nos momentos mais exigentes do percurso. A ideia de “ouvir sem julgar” e de “cair e levantar” está diretamente relacionada com a importância de ter pessoas de confiança que ofereçam suporte emocional, compreensão e incentivo. Durante os períodos mais desafiantes do projeto, o apoio de colegas, orientadores e pessoas próximas revelou-se essencial para ultrapassar momentos de dúvida, cansaço ou frustração, tornando o caminho menos solitário e mais suportável.

Assim, os poemas não só representam a visão dos jovens sobre a forma de lidar com as dificuldades, como também espelham a minha própria experiência ao longo deste percurso. A resiliência, a capacidade de recomeçar e o valor das relações interpessoais emergem como elementos centrais na superação dos problemas enfrentados, evidenciando que o crescimento acontece tanto a nível individual como coletivo.

Um aspecto relevante identificado desde o início foi a escassa participação familiar, associada, entre outros fatores, às exigências laborais e à falta de disponibilidade temporal dos encarregados de educação. Mesmo indo apelando para que os participantes trouxessem os seus familiares, foi muito difícil a sua adesão. Apesar de não representar falta de interesse ou de valorização, esta limitação contribuiu para uma menor continuidade das dinâmicas intergeracionais, que constituíam um dos eixos centrais do projeto. A presença dos familiares, numa sessão, revelou efeitos muito positivos no comportamento, na concentração e na autorregulação emocional dos participantes, demonstrando a relevância em projetos intergeracionais neste contexto.

O projeto procurou reforçar e alicerçar duas dimensões complementares e interligadas: a dimensão individual, permitir que cada participante se visse como sujeito criativo e detentor de voz, e coletiva, ao fortalecer o sentimento de identidade comunitária e a valorização do território.

A escolha dos temas finais, “Amizade e Bairro Social”, para a criação da performance revelou o amadurecimento do grupo e a sua capacidade de traduzir experiências pessoais em expressões artísticas com significado social.

A reduzida participação dos familiares ao longo do projeto revelou-se um dos principais desafios, o que não permitiu explorar plenamente a sua dimensão intergeracional. Embora tenham demonstrado interesse, fatores como horários laborais extensos, falta de flexibilidade profissional, outras atividades no mesmo horário e sobrecarga familiar dificultaram a sua presença constante. Esta limitação reflete dinâmicas sociais mais amplas, nas quais o tempo disponível para o convívio comunitário é cada vez mais escasso. A ausência familiar não deve, contudo, ser interpretada como desinteresse, mas antes como resultado das condições socioeconómicas e estruturais que marcam o quotidiano destas famílias. Quando presentes, mesmo que pontualmente, os familiares tiveram um impacto positivo evidente, promovendo comportamentos mais equilibrados, respeito mútuo e maior envolvimento emocional dos jovens. Esta realidade evidencia a necessidade de repensar estratégias de envolvimento familiar, adaptando horários e formatos de participação, de modo a tornar os projetos intergeracionais mais acessíveis e compatíveis com as exigências da vida contemporânea.

O projeto enfrentou limitações estruturais e institucionais significativas. A desarticulação entre o calendário escolar e o funcionamento do Projeto T., a ausência de comunicação em momentos-chave e a descontinuidade provocada

pelo início do campo de férias comprometeram a conclusão da performance final. Esta interrupção revelou uma fragilidade comum em projetos artísticos implementados em contextos comunitários. O projeto demonstrou que a aprendizagem significativa ocorre quando há envolvimento emocional e criativo, e que os jovens respondem positivamente a práticas que lhes dão voz, escolha e protagonismo. As estratégias baseadas na expressão corporal, na dramatização e na co-criação mostraram-se eficazes para trabalhar competências sociais como empatia, comunicação, colaboração e respeito pela diversidade.

Do ponto de vista reflexivo, a experiência também implicou uma aprendizagem pessoal e profissional para mim, que precisei de adaptar-me às imprevisibilidades do terreno, gerir conflitos e reconstruir continuamente as estratégias de mediação. Este percurso reforçou a ideia de que a animação sociocultural exige flexibilidade, escuta ativa e sensibilidade contextual, reconhecendo o valor do processo sobre o produto final.

Analiso assim que o projeto permitiu explorar algumas das potencialidades educativas e sociais articuladas com práticas artísticas, proporcionando aos jovens um espaço de reconhecimento e valorização, promovendo o diálogo entre gerações e contribuindo para redefinir a imagem social do bairro da Fonte da Prata. Apesar das interrupções e dos desafios, o trabalho desenvolvido baseou-se sempre no princípio de que a arte é um instrumento de transformação social, capaz de construir pontes entre o individual e o coletivo, o emocional e o comunitário. Um dos seus contributos mais significativos foi a possibilidade de permitir aos jovens um espaço de expressão, de partilha e de colaboração, contribuindo para a transformação subjetiva dos participantes, que ao longo das sessões evidenciaram estar mais conscientes, mais expressivos e mais capazes de se verem a si mesmos como agentes criativos e pertencentes a uma comunidade, reforçando que a educação não formal, quando articulada à expressão artística, favorece a inclusão e o empoderamento, promovendo novas formas de pertença e de convivência social (Gonh, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção procurou dar resposta à questão de partida “Como é que as práticas artísticas podem contribuir para melhorar as relações num grupo intergeracional e intercultural?”, partindo do princípio de que a arte, quando integrada em contextos de educação não formal e de aprendizagem ao longo da vida, constitui um meio privilegiado para promover o diálogo, a empatia, a inclusão, o encontro entre pessoas de diferentes idades e origens culturais e o bem-estar dos participantes.

O projeto, do ponto de vista teórico-concetual, suportou-se em autores como Pires (2008, 2014) e Gohn (2016), que defendem a educação não formal como um espaço de construção comunitária, de diálogo e de aprendizagem significativa, bem como as de Cruz (2023) e Costa (2023), que reconhecem a arte como instrumento de transformação social e de fortalecimento de laços coletivos.

Embora a dimensão intergeracional tenha sido apenas parcialmente concretizada, uma vez que os familiares participaram apenas numa sessão, o envolvimento das crianças e dos jovens nas atividades criativas possibilitou momentos de partilha, expressão e cooperação, revelando o potencial das práticas artísticas para gerar vínculos afetivos e simbólicos (Nogueira & Costa, 2023). Por outro lado, a diversidade cultural do grupo reforçou a dimensão intercultural, reforçando que a arte favorece o diálogo entre diferentes identidades e promove o respeito pela diferença (Macedo, Balbé & Cabecinhas, 2023).

Em síntese, o projeto evidenciou que a arte, ao ser mobilizada através da animação sociocultural se torna um motor de inclusão e reconstrução comunitária, fortalecendo o sentimento de pertença e a valorização do outro (Fernandes, 2025; Santana, 2022). Assim, as práticas artísticas mostraram-se importantes contributos na melhoria das relações num grupo diverso, reforçando a arte como ponte de encontro, expressão e cidadania.

A metodologia utilizada revelou-se adequada aos objetivos do projeto, permitindo uma abordagem participativa, flexível e reflexiva, em consonância com os princípios da investigação-ação e da educação não formal. A opção por esta metodologia possibilitou que o processo de intervenção fosse construído em conjunto com os participantes, garantindo que as suas vozes, emoções e experiências tivessem lugar ativo nas sessões. Através do registo reflexivo no final de cada sessão, foi possível manter um diálogo constante entre a ação e a reflexão, característica essencial deste tipo de investigação, conforme defendem Carmo e

Ferreira (2008) e Amado (2014). Este exercício de análise contínua permitiu reajustar estratégias, adequar propostas às reações do grupo e compreender o impacto das práticas artísticas nas dinâmicas relacionais e na percepção de cada participante sobre si e sobre o bairro social.

A introdução de elementos da pesquisa baseada em arte, inspirada em Hernández (2008), também contribuiu para uma leitura mais profunda dos significados expressos nas produções artísticas e corporais. Através dos exercícios ligados às emoções, foi possível proporcionar momentos de expressão livre e simbólica, permitindo que as crianças e jovens comunicassem sentimentos e vivências que muitas vezes não emergem pela via verbal. Esta metodologia revelou-se, assim, não apenas uma estratégia de recolha de dados, mas principalmente um processo educativo e transformador.

Para além disso, importa refletir sobre o uso da fotografia como forma de registo dos processos desenvolvidos. As restrições éticas relativas à proteção de dados e à salvaguarda da identidade dos participantes impediram a divulgação de imagens onde fosse possível reconhecer expressões faciais ou características individuais. Esta limitação, embora necessária, reduziu a visibilidade de aspetos fundamentais das dinâmicas, nomeadamente a expressividade e a espontaneidade presentes durante as atividades. Em algumas situações, a impossibilidade de captar e partilhar essas expressões faciais atenuou a percepção do potencial transformador das propostas realizadas. Ainda assim, a fotografia manteve-se como um instrumento relevante de documentação, permitindo registar ambientes, movimentos e interações de forma respeitosa e eticamente consciente.

Enquanto profissional da animação cultural, destaco que este percurso foi igualmente formativo. A experiência reforçou a importância da escuta ativa, da empatia e da adaptação constante, sobretudo num contexto marcado pela diversidade cultural e social. Aprender a observar e a interpretar o grupo foi um desafio, mas também uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, consolidando competências de planeamento, mediação e gestão de grupo que são fundamentais no campo da animação sociocultural. A metodologia implementada exigiu uma postura crítica e reflexiva, fazendo de cada sessão um espaço de aprendizagem conjunta, onde o erro e o imprevisto se transformaram em recursos de evolução.

Contudo, o projeto enfrentou diversos constrangimentos. A aprovação tardia pela Comissão de Ética – os pedidos de reformulação sucessivos da

documentação apresentada e os tempos de espera entre respostas - tornaram este processo muito moroso, o que limitou significativamente o tempo de implementação, reduzindo o número de sessões previstas e impossibilitando a realização da performance final, que constituía o culminar de todas as sessões. Além disso, a dimensão intergeracional foi apenas parcialmente concretizada, uma vez que a participação das famílias ocorreu apenas numa sessão. Ainda assim, esse momento foi particularmente relevante, pois revelou o potencial da arte para aproximar gerações e criar um espaço de partilha afetiva, mesmo que de forma pontual. Outro desafio relacionou-se com a gestão do tempo e do espaço, dado que as atividades decorreram numa instituição que já tem horários fixos e recursos limitados, o que exigiu a reorganização das estratégias planeadas.

Outro constrangimento foi não ter sido possível realizar um balanço final com a equipa técnica do Projeto T., devido ao término das atividades regulares e à transição de muitos participantes e elementos da equipa para o período de campos de férias, o que dificultou a disponibilidade e a continuidade dos encontros.

No geral, faço um balanço positivo do projeto desenvolvido. Ao analisar os objetivos específicos do projeto, constatou-se o desenvolvimento de competências pessoais e sociais entre os participantes, visível na forma como as dinâmicas contribuíram para melhorar a comunicação, a escuta ativa e a capacidade de autorregulação emocional. Nas primeiras sessões, o grupo revelou dificuldades evidentes ao nível da impulsividade, da gestão emocional e do respeito mútuo, sendo frequentes as interrupções e os comportamentos dispersos. Contudo, à medida que as práticas artísticas foram sendo integradas, em particular as dinâmicas “Posso? Sim”, “Estátua humana” e “Congelado e Continua!”, observou-se uma transformação gradual nas relações, com maior cooperação e disponibilidade para o trabalho coletivo. A arte assumiu-se como mediadora relacional e emocional, permitindo que os jovens se expressassem de forma simbólica e criativa, fortalecendo a empatia e a consciência de si e dos outros.

A promoção da interação e co-construção nos processos criativos, foi outro dos objetivos atingidos de forma muito positiva. As atividades propostas como, “Rei manda”, “Marioneta”, “Representar a música” estimularam o envolvimento ativo dos participantes, que foram progressivamente assumindo papéis mais autónomos e colaborativos. A criação coletiva de cenas e representações, como “Estátua humana”, “Congelado e Continua!”, a preparação da performance final, incentivou o diálogo, a negociação de ideias e o reconhecimento dos contributos individuais.

O grupo passou a compreender o valor do trabalho conjunto e a importância da entreaajuda para o sucesso das criações artísticas, o que contribuiu diretamente para o fortalecimento do espírito de grupo e para a construção de uma identidade coletiva, tal como sustentado por Pires, Gomes & Gonçalves (2017).

A criação coletiva das atividades artísticas favoreceu, assim, a cooperação e o reconhecimento de cada contributo individual, fortalecendo o espírito de grupo e a coesão social. O processo de criação em grupo revelou-se mais significativo do que o produto final, uma vez que, através dele, os jovens aprenderam a lidar com a diferença, a resolver conflitos e a celebrar o que os une. O focus group inicial revelou sentimentos ambivalentes de orgulho e estigma em relação ao bairro, mas o desenvolvimento das sessões permitiu resignificar essa percepção, na medida em que o bairro passou a ser evocado como espaço de amizade, solidariedade e aprendizagem. Essa mudança de olhar traduziu-se numa valorização simbólica da comunidade, contribuindo para combater preconceitos e reforçar a autoestima coletiva.

Por outro lado, embora a dimensão intergeracional tenha sido apenas parcialmente alcançada, mesmo reforçando ao longo das sessões a importância do envolvimento dos familiares, a participação das famílias ocorreu apenas uma vez, na sessão dedicada às emoções. Apesar de pontual, essa participação revelou-se significativa. Criou um ambiente de maior tranquilidade, atenção e respeito entre os jovens, que demonstraram curiosidade e satisfação com a presença dos familiares, evidenciando o impacto positivo que o envolvimento familiar pode ter nas relações e no comportamento dos participantes. Esse episódio confirmou o potencial das práticas artísticas como ferramenta de aproximação entre gerações, criando pontes de diálogo e reconhecimento mútuo e demonstrou o potencial deste tipo de iniciativa para ser expandido no futuro.

A dimensão intercultural revelou-se especialmente significativa, permitindo aos participantes explorar diferentes formas de expressão e reconhecer o valor da diversidade no seio da comunidade. A heterogeneidade cultural do grupo, com jovens de origens cabo-verdiana, angolana, brasileira e portuguesa, transformou-se num recurso pedagógico e artístico, que enriqueceu os processos criativos e as relações interpessoais. As expressões, linguagens e vivências partilhadas foram integradas nas criações, permitindo que cada jovem se reconhecesse e fosse reconhecido no grupo. Esta convivência intercultural revelou-se um espaço de

aprendizagem mútua, favorecendo a tolerância, o respeito e o sentimento de pertença.

Em diversas sessões, como nas dinâmicas "Coisas menos boas e coisas boas", "Estatística Humana", "Comum", "Eu sou...?" e "Desfile do Bairro" e o focus de group, os participantes compartilharam histórias, músicas e gestos que remetiam às suas culturas de origem, revelando orgulho nas suas identidades e construindo uma narrativa comum marcada pela pluralidade e pela pertença. Essa convivência intercultural refletiu, de forma prática, os princípios da educação intercultural descritos por Macedo, Balbé e Cabecinhas (2023), em que o encontro com o outro se transforma num espaço de aprendizagem e de cidadania.

O projeto também promoveu mudanças na percepção dos estigmas associados ao Bairro da Quinta da Fonte da Prata. As dinâmicas desenvolvidas contribuíram para desconstruir preconceitos e valorizar os aspetos positivos de viver no bairro, frequentemente invisibilizados nos discursos sociais e mediáticos. Através da arte, os jovens foram convidados a olhar para o seu território de forma crítica e criativa, reconhecendo nele não apenas as fragilidades, mas também as suas potencialidades: a solidariedade, o apoio mútuo, a criatividade e o sentido de comunidade. Exercícios como o "Estatística Humana", as representações "Congelado e Continua!", "Eu sou...", o "Desfile do Bairro", o focus de group e as conversas espontâneas durante as atividades revelaram um sentimento crescente de orgulho e pertença, traduzindo uma reinterpretação simbólica do lugar onde vivem. Ao expressarem o seu olhar sobre o bairro através da arte, emergiu uma visão mais autêntica, positiva e afetiva do território, que contrariava a imagem estigmatizada que frequentemente lhe é atribuída. Assim, a arte revelou-se um meio de reconfiguração simbólica e social, capaz de transformar percepções e de afirmar o bairro como espaço de identidade, resistência e criação coletiva.

Relativamente ao objetivo de criar uma performance criativa final apresentada publicamente à comunidade e às famílias, não foi possível concretizá-lo devido à ausência dos jovens na fase final do projeto, uma vez que estavam a participar no campo de férias do Projeto T., o que interrompeu a sua presença e continuidade nas sessões. A impossibilidade de realizar a apresentação pública representou uma limitação relevante, uma vez que essa etapa pretendia constituir o culminar simbólico de todo o processo criativo, permitindo aos participantes partilhar com a comunidade e famílias o resultado do seu percurso artístico e relacional. Ainda assim, apesar de não se ter materializado em forma de

performance, o trabalho desenvolvido até essa fase demonstrou o envolvimento crescente dos participantes nas dinâmicas artísticas e no bem-estar dos participantes, refletindo o impacto positivo das práticas artísticas no fortalecimento das relações e na valorização individual e coletiva dos participantes.

Este estudo contribui para o desenvolvimento e aprofundamento do campo interdisciplinar da educação não formal, das práticas artísticas e da inclusão, ao evidenciar o papel da arte e particularmente do corpo, como instrumento de mediação, comunicação e transformação social. Ao integrar práticas expressivas corporais e simbólicas no contexto educativo, o projeto reforçou empiricamente as perspectivas de Fernandes (2025) e Santana (2022), que reconhecem o corpo como território de diálogo, memória e identidade, onde se inscrevem vivências, afetos e formas de pertença. Através do movimento e da expressão corporal, os participantes puderam comunicar sentimentos e emoções, partilhar experiências e reconstruir narrativas sobre si e sobre o bairro, tornando o corpo um veículo de expressão livre e inclusiva.

O projeto evidenciou que a arte aliada à educação não formal e à animação sociocultural pode funcionar como motor de transformação comunitária. A investigação desenvolvida reforça empiricamente as perspectivas de Pires (2008), Gohn (2016) e Cruz (2023), ao destacar que as práticas artísticas, quando integradas em contextos educativos e sociais, favorecem a participação ativa, a expressão simbólica e a reconstrução das relações humanas. O projeto confirma a pertinência de articular arte e intervenção social, promovendo processos de aprendizagem interculturais e intergeracionais, ainda que de forma parcial, contribuindo para combater estigmas e desigualdades através da criação coletiva. Assim, pensamos que este trabalho oferece um contributo relevante para repensar na intervenção educativa e comunitária, ao afirmar a arte como linguagem de cidadania e o corpo como lugar de encontro, diálogo e transformação. Ao entrecruzar teoria e prática, mostrou que a arte pode ser simultaneamente processo educativo, ferramenta de inclusão e espaço de emancipação, reforçando o valor das práticas artísticas corporais na construção de comunidades mais humanas, diversas e solidárias promovendo o bem-estar do grupo (Vasconcelos, Pires e Lemos, 2024; Pires, Gomes & Gonçalves, 2017)

Em termos de ilações para o contexto de intervenção, o projeto demonstrou que a continuidade das práticas artísticas em contextos comunitários é essencial para promover o sentimento de pertença e combater estigmas associados ao bairro.

A arte revelou-se um instrumento de coesão e valorização comunitária, capaz de criar pontes entre gerações, culturas e experiências de vida. Para futuras ações, torna-se fundamental garantir maior duração e continuidade das sessões, bem como reforçar o envolvimento das famílias e estabelecer parcerias locais que assegurem a sustentabilidade das iniciativas.

A realização deste projeto constituiu uma etapa importante no meu desenvolvimento profissional, permitindo consolidar aprendizagens e reforçar a consciência sobre o papel da arte numa dimensão educativa e de inclusão social. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, empática e reflexiva, ajudando-me a compreender que o verdadeiro contributo da animação sociocultural reside na relação humana e na capacidade de escuta e mediação. O trabalho com o grupo reforçou a importância da criatividade, da flexibilidade e da adaptação contínua, competências essenciais para intervir em contextos marcados pela diversidade cultural e por desafios sociais.

Este percurso contribuiu de forma significativa para a afirmação da minha identidade profissional, consolidando a convicção de que a animação sociocultural, aliada à arte, é um campo de transformação e cidadania, onde cada processo criativo pode gerar mudança, pertença e esperança.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Armani, D. (2009). *Como Elaborar Projetos? Guia Prático para Elaboração e Gestão de Projetos Sociais*. Tomo Editorial.
- Assis, M., Gomes, E., Pereira, J. e Pires, A. (2017) Eds, *Ensaio entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/10x10-ensaio-entre-arte-e-educacao/>
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medições* 2(2), 10-25. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2>
- Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. Saúde Pública* 30(3), 285-293.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M., (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Côrte-Real, T. (2015). *A constituição da Associação Intercultural da Fonte da Prata. Contributos e desafios do Direito e do Desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa.
- Costa, N. (2023). Arte e Comunidade: Tensão entre o artístico e o social. *Fundação Calouste Gulbenkian*. <https://gulbenkian.pt/read-watch-listen/arte-e-comunidade-tensao-entre-o-artistico-e-o-social/>
- Cruz, H. (2019). *Arte e Esperança. Percursos da Iniciativa PARTIS 2014-2018*. Fundação Calouste Gulbenkian

Cruz, H. (2020). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Dissertação de Mestrado, FPCE- Universidade do Porto]. Repositório Aberto U. Poto

Cruz, H. (2023). *Arte, Reinvenção e Futuros. Práticas Artísticas na Comunidade PARTIS 2019-2022*. Fundação Calouste Gulbenkian

Fernandes, A. T. A. L. (2025). *Educação e práticas artísticas: narrativas da periferia* [Dissertação de Mestrado, IPS- Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório do IPS.

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 2(1), 35-50.
https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf

Gohn, M. G. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista do programa de Pós-graduação em Educação*, 18(39), 59-75.
<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>

Gohn, M. G. (2016) Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação* 1(1), 28-43.

Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación educativa*. Universidad Barcelona.

Kripka, R., Scheller, M. e Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *UNAD* 14(2), 55-73.

Lopes, M. S. (2006). A animação Sociocultural em Portugal. *Revista Iberoamericana*, 1(1), 1-16.

Lopes, M. S. (2022). Intervenção – a incontornável referência na história da Animação Sociocultural em Portugal. *Revista semestral para animador@s y educador@es sociales*, 1(35), 1-34.

Macedo, I., Balbé, A., & Cabecinhas, R. (2023). Cultura visual, educação e comunicação intercultural: Grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português. *Educação em Foco*, 26(48), 1-22.
<https://hdl.handle.net/1822/84444>

Matos, I. S. A. B. (2018). *Percursos de conscientização em contexto de bairro social: um projeto de intervenção com crianças e jovens* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação- Universidade do Minho]. RepositoriUM.

Nogueira, I. R. & Costa, F. V. (2023). Coeducação entre as gerações: a intergeracionalidade como estratégia e desafio para a construção de uma educação antiidadista. *Revista Pedagógica*, 25(1), 1-22.
<https://doi.org/10.22196/rp.v25i1.7716>

Padilha, R. C. & Maciel, M. de F. (2015). *Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção*. Unicentro.

Pires, A. L. O. (2008). Dinâmicas de educação / formação ao longo da vida: a perspectiva dos pós-graduados no ensino superior. In M. G. Alves, B. G. Cabrito, M. C. Lopes, A. Martins & Pires, A. L. O. *Universidade e formação ao longo da vida* (pp. 115-145) (1ª Ed.). Lisboa: Celta Editora.

Pires, A. L. O. (2014) Educação formal, não-formal e informal: transversalidades e inter-relações. *Medi@ções* 2(2), 1-9.

Pires, A.L. O. (2020). Escola e Comunidade: uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação. *Investigar em Educação*, 11-12, (pp. 111-130).
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/f0e261f0-3249-48eb-937a-5f8d88473dc9>

Ribeiro, R. (2019). Animação Sociocultural: Importância dos documentos de suporte para uma prática sustentada e reflexiva, *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 89-105.
<https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.179>

Rodrigues, A., Alzás, T. & Costa, A. (2022). Análise de Dados Visuais e Redes Sociais com Apoio de Software. S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques (coords.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 164-167). Pactor.

Sampaio, C., Pereira, C., & Pereira, C. (2023). Avaliação da intervenção social em contexto de habitação social: a participação sócio-ocupacional no processo de (re)estruturação da população em situação de vulnerabilidade social. *Intervenção Social*, (61), 201–215. <https://doi.org/10.34628/3mbb-xp83>

Santana, G. L. S. (2022). Territórios de corporeidade negra experiências de educação não formal do Afoxé Pomba de Malê. *Seminário de Pesquisa do Dllartes*, 1(1), 215-232.

Vasconcelos, A. A., Pires, A. L. O. & Lemos, G. C. (2024). Práticas Artísticas, envolvimento e bem estar. *Projeto Recriar-se* 1(1), 1-142. <http://hdl.handle.net/10400.26/52211>

Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N. & Montero, I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação* 2(5), 117-141. <http://hdl.handle.net/10400.2/5842>

ANEXOS

ANEXO 1- Convite

Participantes

Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeracionais

Serve a presente carta para convidar V. Ex.^a na participação na investigação “Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeracionais” a realizar no âmbito do Projeto T.. Este estudo é aprovado cientificamente pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, e orientado pela Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires. Com este Projeto de Intervenção pretende-se:

- a) Promover o envolvimento das crianças, jovens e suas famílias em práticas artísticas que estimulem a participação ativa e a co-construção de atividades criativas.
- b) Contribuir para a inclusão e coesão social no bairro, fortalecendo as relações intergeracionais e multiculturais através da arte.
- c) Reduzir preconceitos e estigmas sociais associados aos habitantes do bairro, promovendo o respeito pela diversidade.
- d) Desenvolver competências pessoais, sociais e culturais dos participantes, como a empatia, o diálogo e o trabalho em equipa.
- e) Valorizar a diversidade cultural do grupo, promovendo o intercâmbio de tradições e perspetivas entre gerações e culturas.
- f) Fortalecer a identidade comunitária, criando um sentido de pertença e cooperação entre os participantes.

Este convite destina-se às crianças/jovens do Projeto T. e aos seus familiares, que pretendam participar num projeto artístico comunitário, sendo uma das finalidades a criação de uma performance artística final que valorize as competências individuais e coletivas, proporcionando um espaço de partilha com a comunidade. No âmbito deste projeto serão realizados dois grupos focais (entrevistas em grupo), no início e no fim do projeto. Assim, todos serão bem-vindos, não havendo qualquer tipo de seleção inicial. As sessões decorrerão no Projeto T.. Todas as sessões serão registadas através de registos fotográficos, áudio e vídeo e utilizadas apenas para fins da investigação. O tempo a despendar no projeto será 1 sessão semanal com 2 horas de duração, durante 12 semanas. Prevê-se que os grupos focais durem cerca de 1 hora e 30 minutos.

Os benefícios da participação no projeto para os jovens e suas famílias serão os contributos para o desenvolvimento de competências criativas e expressivas através das práticas artísticas, e também o fortalecimento das relações intergeracionais e do sentimento de pertença à comunidade. Através do envolvimento nas sessões, os participantes terão a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, bem como valorizar a diversidade cultural presente no grupo. Não se preveem riscos associados à participação no projeto. No entanto, qualquer situação de desconforto ou dificuldade será prontamente identificada com a máxima prioridade.

Todas as informações recolhidas durante o estudo serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para os fins definidos no âmbito do projeto académico. Em nenhum momento os participantes serão identificados, garantindo assim o total anonimato.

Os dados recolhidos serão armazenados em formato digital e protegido por palavra-passe, sendo o seu acesso restrito apenas à equipa responsável pela investigação. No que diz respeito à participação de menores no estudo, será garantida em conformidade com a legislação aplicável. Antes do início das atividades, os encarregados de educação deverão assinar um termo de consentimento informado, que apresentará de forma clara os objetivos do estudo, as atividades previstas, os procedimentos adotados e os direitos dos participantes. Caso seja identificada alguma situação que coloque em risco a segurança ou integridade dos menores, esta será prontamente comunicada às autoridades competentes, em conformidade com as normas legais de proteção infantil.

A decisão de participar nesta investigação é totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento sem obrigatoriedade de justificação. Caso decida aceitar, será assegurada a confidencialidade em todo o processo antes, durante e após a investigação. Caso não queira aceitar ou pretenda desistir durante a realização do estudo, poderá contactar a investigadora presencialmente ou através dos contactos facultados no final desta carta. Em caso de desistência, não precisa de justificar a razão e não haverá qualquer consequência para si. Os seus dados serão apagados, se for essa a sua intenção.

Desde já, agradecemos a vossa disponibilidade e colaboração. Para mais informações ou esclarecimentos, estamos à disposição através de:

E-mail institucional da investigadora – 230168013@estudantes.ips.pt

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Catarina Duarte Leonor)

ANEXO 2 - Consentimento Informado(a) Participantes

Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeneracionais

Eu, _____,
_____, como representante legal de _____, menor

de idade, (doravante “Menor”), relativamente ao qual exerço as responsabilidades parentais, que autorizo Ana Catarina Duarte Leonor a proceder à recolha e tratamento de dados pessoais do Menor, única e exclusivamente para as finalidades do estudo “Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeneracionais”, que decorre no âmbito das atividades de investigação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e aprovado pela comissão de ética do Instituto Politécnico de Setúbal, com a Orientação Científica da Professora Ana Luísa de Oliveira Pires. Os resultados do estudo serão divulgados no âmbito da apresentação do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, nunca sendo os participantes identificados de forma individual. Os resultados poderão ser apresentados/publicados em conferências/revistas de especialidade. Compreendo que a participação é voluntária, não acarreta custos, vantagens ou desvantagens, e que tenho o direito a interromper, a qualquer momento, a participação no projeto, sem quaisquer penalizações. Mais declaro que compreendi que toda a informação fornecida e adquirida no âmbito deste projeto será: a) confidencial e anónima; b) as sessões serão gravadas, sendo apenas para fins da investigação; c) guardada em computador com password de conhecimento apenas pelo investigador responsável do projeto; d) utilizada apenas para fins de investigação científica. Os dados pessoais serão conservados durante dois anos, após os quais serão destruídos. Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como a informação patente na carta explicativa e as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que assina. Caso pretenda outros esclarecimentos ou fazer uma reclamação, poderá contactar a Comissão de Ética do IPS (120omissão.etica@ips.pt), ou contactar a investigadora Ana Leonor (230168013@estudantes.ips.pt). Assim, declaro que aceito participar neste estudo. _____,
_____, (Local) (data)
(assinatura do encarregado de educação) _____,

_____ (Local) (data)
(assinatura do responsável do estudo)

(Este documento será impresso em duplicado, de forma a que o original seja anexado no processo de recolha de dados sendo o duplicado fornecido ao participante do estudo)

ANEXO 3 Consentimento Informado(a) Técnicos

Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeneracionais

Eu, _____, autorizo Ana Catarina Duarte Leonor a proceder à recolha e tratamento de dados, única e exclusivamente para as finalidades do estudo “Arte e Inclusão: Práticas Artísticas e Educação Não Formal na co-construção de Comunidades Intergeneracionais”, que decorre no âmbito das atividades de investigação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e aprovado pela comissão de ética do Instituto Politécnico de Setúbal, com a Orientação Científica da Professora Ana Luísa de Oliveira Pires. Os resultados do estudo serão divulgados no âmbito da apresentação do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, nunca sendo os participantes identificados de forma individual. Os resultados poderão ser apresentados/publicados em conferências/revistas de especialidade. Compreendo que a minha participação é voluntária, não acarreta custos, vantagens ou desvantagens, e que tenho o direito a interromper, a qualquer momento, a minha participação no projeto, sem quaisquer penalizações. Mais declaro que compreendi que toda a informação fornecida e adquirida no âmbito deste projeto será: a) confidencial e anónima; b) as sessões serão gravadas, sendo apenas para fins da investigação; c) guardada em computador com password de conhecimento apenas pelo investigador responsável do projeto; d) utilizada apenas para fins de investigação científica. Os dados pessoais serão conservados durante dois anos, após os quais serão destruídos. Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como a informação patente na carta explicativa e as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que assina. Caso pretenda outros esclarecimentos ou fazer uma reclamação, poderá contactar a Comissão de Ética do IPS (comissao.etica@ips.pt), ou contactar a investigadora Ana Leonor (230168013@estudantes.ips.pt). Assim, declaro que aceito participar neste estudo.

_____, _____,

_____, _____ (Local) (data)
(assinatura do encarregado de educação)

_____, _____ (Local) (data)
(assinatura do responsável do estudo)

(Este documento será impresso em duplicado, de forma a que o original seja anexado no processo de recolha de dados sendo o duplicado fornecido ao participante do estudo)

ANEXO A1 - Guião do focus group

Focus group inicial

Objetivos Gerais	Tópicos de Discussão
Compreender os interesses e motivações dos participantes	- Quais são as atividades realizadas no Projeto T. que mais gostaram e porquê?
	- Há algum tipo de atividade que gostariam de experimentar?
Identificar percepções sobre preconceitos e estigmas associados ao bairro	- Quais opiniões ou julgamentos sobre os habitantes do bairro que já ouviram? - Como é que isso vos afeta?
	- O que pensam que as pessoas de fora deveriam saber sobre o vosso bairro para entender melhor a realidade
Explorar o papel das práticas artísticas na transformação das relações familiares e comunitárias	- Como é que as atividades artísticas que vamos realizar podem melhorar as relações familiares e comunitárias?
	- Que mudanças gostariam de ver nas vossas relações entre grupos de pares, famílias e comunidade?

Focus group final

Objetivos Gerais	Tópicos de Discussão
Avaliar os interesses e a satisfação com as atividades realizadas	- Quais foram as atividades realizadas no projeto que mais gostaram? - Porquê?
	- Houve alguma atividade que não vos agradou? - Porquê? O que mudariam
Analisar mudanças na percepção dos preconceitos/estigmas associados ao bairro	- Após participarem no projeto, o que é que mudou na vossa visão sobre o bairro? - E na das pessoas de fora?
	- Como descrevem os contributos do projeto na forma como se sentem em relação à comunidade?
Avaliar o contributo das práticas artísticas nas relações familiares e comunitárias	- Como descreveriam a importância das atividades artísticas na melhoria dessas relações?

Identificar aprendizagens e melhorias futuras	- O que aprenderam sobre vocês mesmos e sobre os outros durante o projeto?
	- Se pudessem dar uma sugestão, o que acrescentariam ou fariam diferente num próximo projeto como este?

ANEXO A2 - Grelha de Análise das respostas do focus group

Eixos de Análise/Categorias	Sub-categorias	Unidades de conteúdo / Excertos das respostas dadas pelos participantes
1. Atividades preferidas	1.1 Desportivas	“Desporto” (participante B) “Futebol,...” (Participante B) “Futebol” (Participante H) “andebol” (Participante I)
	1.2 Artísticas	“...dança” (Participante B) “T com Arte, por exemplo este projeto” (participante D)
	1.3 Lúdicas	“Aquela coisa que tinha de se atirar a boa, monitor, como se chama? (...) Isso. Queimado” (participante G) “Queimado também” (participante E) “Desporto o queimado” (Participante C)
2. Atividades desejadas	2.1 Desportivas	“Ginástica artística, (...) e atletismo” (Participante B) “Ginástica”(participante K e C) “Ciclismo” (participante F) “Andar de bicicleta”(participante E) “Ter cá o Cristiano Ronaldo” (participante H)
	2.2 artísticas	“dança para todas as idades” (participante G)
	2.3 Lúdicas	“Matraquilhos” (participante A) “Culinária” (participante D)
3. Estigmas e preconceitos associados ao bairro	3.1 Preconceitos relativos ao Bairro/comunidade	“Que havia um menino num ATL que eu já andei. E que ele era de não sei de onde. E ele começou a chamar-me de bandida, não é bem bandida é tipo porca porque era da fonte” (Participante B) “uma vez uma estava na escola do rosário, a nossa professora tinha de nos perguntar, o nome, a nossa idade e onde nascemos. (...) Chegou a minha vez, eu disse assim o meu nome é A tenho 7 anos e eu cresci na Amadora e depois os meus colegas começaram a rir, e eu gritei assim Tão a rir do quê? Depois eles disseram assim, Não sentes Nojo de ser de lá. (Participante G) “Sim, foi mesmo hoje estava a fazer um trabalho comunitário e umas velhas

		disseram assim, tinha de ser da Fonte para fazer trabalho comunitário Eu – Okay é chato ouvir isso não gostaste certo? Não gostei nada” (Participante G)
	3.2 Preconceitos raciais	“Ela disse, ai eu não gosto é um monte de pretos bandidos.” (participante G) “Eu estava a passear com o meu pai no meio da Fonte e encontrei um amigo/ e ele começou-me a chamar de... Estavam a chamar de xigana (Participante N) Todos – começam a rir e corrigem: “cigana” “Sim e eu disse estás-me a chamar de cigana porquê? E ele disse, porque tu vives na Fonte e na Fonte vive lá o nojo. E o meu pai disse voltas a chamar-lhe de cigana e o teu pai vai ver a xigana. Todos- começaram a rir” “Não é preciso rir, já todos entendemos o que ela quis dizer. Não gostaste desse rotulo pois não?” (monitora) Não nada, não sou cigana.” (Participante N) “Estava na aula de ET, a x me disse o x te chamou de macaca, né, depois eu fiquei triste e fui dizer à professora. Depois eu lhe disse assim bem na cara. Haaa mas pelo menos eu não pareço um romano. Depois ele quase começou a chorar e a professora disse que não devia dizer isso. E eu disse que o problema é dele e não meu.” (participante D)
	3.3 Insegurança	“É um sítio que mora muita gente e que não é calmo porque no outro dia roubaram a bolsa de uma mulher. Mas tirando isso tem uma escola super incrível.”(participante B) “É um bairro onde as pessoas não socializam tão bem, são anti-sociais. Para mim é normal como em todos os bairros, roubarem por falta de necessidade, porque já roubaram a minha mãe.” (participante G)

		“(…) O objetivo deste grupo que está aqui é que no final em conjunto vamos conseguir fazer uma performance artística. Todos juntos por um objetivo, todos concordam com isto?” (monitora) “ sim.” (todos) “E acham que vamos conseguir?” (monitora) “ sim.” (todos)
--	--	---

ANEXO B1- Planificação das sessões

Nº de Sessão: 1 Data: 12/05/2025 Local: TASSE- Fonte da Prata

Duração: 1h30

Objetivos Específicos	Métodos Ativos	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Valorizar a cultura e a diversidade cultural no seio do grupo; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo;	1-Dinâmica de apresentação 2-Jogos de cooperação 3- Identidade e autorrepresentação	1- “Lança o DADO” - Cada um lança um dado grande que tem (comida preferida, o que gosto de fazer no meu tempo livre, animal preferido, o que me deixa feliz, o que me deixa triste e onde eu gosto de passear), o que sai em cima o participante terá de responder. 2- “Nó humano” - todos de mão dada tem de se interlaçar e em conjunto tentar voltar à posição inicial. “Rei Manda” - Cada participante foi o Rei Manda, onde tinha de dar orientações de movimentos/caracterizações para o restante fazer. 3- “Eu Sou” - Num papel de senário grande no chão, cada participante teve de escrever a frase “Eu sou...” e completar com tudo aquilo que os caracterizava, tanto em palavras como em imagens.	- Dado grande - Papel de senário - Lápis e marcadores -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

Nº de Sessão: 2 **Data:** 26/05/2025 **Local:** TASSE- Fonte da Prata
Duração: 1h30

Objetivos Específicos	Métodos Ativos	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Valorizar a cultura e a diversidade cultural no seio do grupo; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo; -Reduzir preconceitos e estigmas sociais;	1-Focus de group 2-Jogos de cooperação	2-“Posso? Sim?” - Onde todos em roda olham para um colega e dizem posso? E outro diz sim e trocam de lugar. “Estátua humana” - um é eleito para ir colocando um participante de cada vez no centro com uma posição para representar algo no final.	-Post-it -Marcadores -Coluna -Telemóvel -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

Nº de Sessão: 3 **Data:** 02/06/2025 **Local:** TASSE- Fonte da Prata
Duração: 1h30min

Objetivos Específicos	Temáticas	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo; -Promover a interação dos participantes nos processos criativos; - Promover a co-construção de atividades artísticas pelo grupo;	1- Dinâmica de grupo 2- Expressão corporal 3-Relações interpessoais e coesão grupal	1-“Comum” - Em pequenos grupos (3-4), têm 2 minutos para encontrar 3 coisas que todos têm em comum. Depois partilham com o grupo. O grupo pode estar sempre a mudar. 2-“Marioneta” em pares um faz de marioneta e o outro sem tocar fará os gestos para o outro acompanhar com música. “Representar a música” – ao som de músicas engraças de animação eles tiveram de fazer uma pequena representação com a música a tocar e eu teria de adivinhar as histórias. 3-“Coisas menos boas e coisas boas” Cada participante tira do saco um nome e terá de dizer uma coisa menos boa e uma boa da pessoa.	- Saco com folhas lá dentro - Adereços - Coluna -Telemóvel -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

Nº de Sessão: 4 **Data:** 09/06/2025 **Local:** TASSE- Fonte da Prata
Duração: 1h30min

Objetivos Específicos	Temáticas	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo; -Promover a interação dos participantes nos processos criativos; - Promover a co-construção de atividades artísticas pelo grupo;	1- Dinâmica de grupo consciencialização social e emocional 2- Expressão corporal e dramatização 3- Cartazes de identidade comunitária e do sentido de pertença	“Estatística Humana” - Leio frases como “Quem já sofreu de bullying?”, “Quem já teve numa situação de injustiça?”, etc... e os participantes são para o lado do já passei por isso ou nunca me aconteceu. 2- “Emoções” – Vou referindo diferentes emoções (como medo, felicidade, etc...) e os participantes vão ter de representá-la. “Congelado e Continua!” - Dois participantes começam uma cena improvisada. A qualquer momento, alguém grita “Congela!”, entra na cena, garantido que conseguem chegar a um final. 3- “Desfile do Bairro” Cada jovem escreve num cartaz: “Sou do meu bairro e sou...” completando-a com palavras ou desenhos que representa a sua identidade, valores, sonhos ou características que desejassem afirmar.	-cartolinas -Lápis e marcadores - Coluna -Telemóvel -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

Nº de Sessão: 5 **Data:** 16/06/2025 **Local:** TASSE- Fonte da Prata
Duração: 1h30min

Objetivos Específicos	Temáticas	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo; -Promover a interação dos participantes nos processos criativos; - Promover a co-construção de atividades artísticas pelo grupo; - Valorizar a cultura e a diversidade cultural no seio do grupo; - Reduzir preconceitos e estigmas sociais; - Fortalecer a identidade comunitária; - Criar uma performance criativa final a apresentar publicamente;	1- (Continuação) Cartazes de identidade comunitária e do sentido de pertença 2- Escolha do Tema da performance final	1- Continuação do “Desfile do Bairro” Cada jovem escreve num cartaz: “Sou do meu bairro e sou...” completando-a com palavras ou desenhos que representa a sua identidade, valores, sonhos ou características que desejassem afirmar. 2-“Tema da performance final”- Em grupo tiveram de escolher qual o principal tema que queriam que a performance tivesse, relembrando atividades que fizemos para escolherem o que queriam usar e adaptar na apresentação final. Fazer um guião do que vão fazer.	- Papel - Caneta - Adereços - Coluna - Telemóvel -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

Nº de Sessão: 6 **Data:** 23/06/2025 **Local:** TASSE- Fonte da Prata
Duração: 1h30min

Objetivos Específicos	Temáticas	Avaliação		
		Dinâmicas	Recursos	
-Desenvolver competências pessoais e sociais dos participantes; -Incentivar o envolvimento familiar; -Promover a intergeracionalidade no seio do grupo; -Promover a interação dos participantes nos processos criativos; - Promover a co-construção de atividades artísticas pelo grupo; - Criar uma performance criativa final a apresentar publicamente;	1- Ensaio da Performance Final	1- Os participantes com o guião já feito, vão fazer um ensaio no sítio escolhido, para fazer os últimos retoques.	- Papel - Caneta - Adereços - Coluna -Telemóvel -Cadeiras	Observação registada em notas de campo Registo de fotos e vídeo da sessão

ANEXO B2 - Transcrição de registos de áudio - “Lança o Dado”

1º dia/1ª sessão

A - O que me deixa feliz é quando vou jogar à bola

B - As pessoas mais importantes é a minha família, meu pai, minha mãe, o meu avô a minha avó, os meus irmãos e a minha gata

C - Eu fico orgulhosa quando jogo muito robloks

EU - E para ti jogas bem?

C - jogo muito

Outros- Eu também jogo

D - O meu sonho é ser escritora

B- É verdade esse é mesmo o sonho dela

C- Responde E

E- Cala a boca

Eu- Meninos assim vai ser complicado

E- O meu maior sonho é sonhar com o demónio

Todos começam a rir e a ter conversas paralelas

Eu- Como é que te chamas ?

E- o meu nome é E

Outra vez alguns começam a rir

G- Repetiu o nome do E

F- Se gozarem com o teu nome também não vais gostar

G- Repetiu o nome do E

F- Disse o nome do pai da G.

G- Ao menos o meu pai é mais bonito

F- Ao menos tenho um pai perto de mim

G- o meu pai também está perto de mim

Eu- Chamei à atenção dos dois e pedi para acalmar para continuamos a ouvir os outros colegas

Ambos ficaram calados

H- No meu tempo livre gosto de jogar à bola

Eu- jogas em algum clube?

H- Sim no clube da Fonte da Prata

I – O que me deixa triste é tudo

Muito barulho na sala

Eu- mas uma coisa que te deixe mesmo triste ao ponto de chorar por exemplo

Continuou o barulho e conversas paralelas

I – Acho que assim nada

Eu- Fiquei calada por um momento deixei espaço para que os participantes falassem livremente entre si e depois disse-lhes para se focarem de novo na atividade.

Houve silencio

J- O que eu mais gosto de fazer no meu tempo livre é Dançar

Eu- Alguma dança em específico?

J- Tudo

K- O meu maior sonho é viajar pelo mundo

Eu- Também tenho o mesmo sonho

Muito barulho na sala

F- As pessoas mais importantes na minha vida é a minha mãe e o meu pai

G- Nada me deixa orgulhosa

Eu- Tirar positiva num teste não te deixa orgulhosa?

G- Nunca tirei, mentira já tirei sim. Vá, mas o que me deixa orgulhosa é jogar futebol no Grupo Desportivo da Fonte da Prata

Eu- Estas a ver como há algo que te deixa orgulhosa

Eu- Querem fazer mais uma?

Todos- sim

Escolheram mais duas perguntas em conjunto, o que me deixa triste e qual o meu maior sonho.

G- o meu maior sonho é ser treinadora de futebol, ginástica

I – que tipo de ginástica?

G- Artística

A – O que me deixa triste é perder alguma coisa, o meu sonho é morar numa casa gigante com piscina e animais

B- O que me deixa triste é a escola, matérias. O meu sonho é ser patinadora profissional e ser rica com muita saúde.

C- O meu sonho é ter filhos e ser rica. E não fico triste com nada.

D- O que me deixa triste é quando os professores marcam os testes uns a seguir aos outros. E o meu maior sonho se não for ser escritora é ser atriz.

E- o que me deixa triste é quando a minha família discute. O sonho já respondi

H- o que me deixa triste é quando me aleijo no futebol. O meu maior sonho é ser futebolista

I – O meu maior sonho é ser hospedeira de bordo

J- O que me deixa triste é discutir com as pessoas que eu mais gosto. O meu sonho é entrar para a força aérea

K- O que me deixa triste são as pessoas, a existência do planeta terra.

Eu- como assim?

K- Se não houvesse isso eu estava em paz

Eu- Okay vou contactar marte para ver se dá para lá ires

K- Riu e disse que era isso que queria

Eu- Mas é importante conviver, ter amigos, ter família perto

K- também é verdade, mas vá...

Houve um momento que só houve conversas paralelas

K- O meu maior sonho é ser advogada

F- o que me deixa triste é o Macdonalds deixar de existir porque nunca lá fui. O meu maior sonho é que toda a gente seja bem sucedida.

ANEXO B3 - Transcrição de registos de áudio - “Rei

Manda”

1º dia/1ª sessão

k- Pode ser qualquer coisa mesmo?

Todos- Sim

K- O rei manda todos meterem um pé na cabeça

F- bue fácil

A- olha bem fácil

Risos

G- Ajuda aí

Alguém foi ajudar e sorriram uns para os outros

K- O rei manda imitar um leão

Todos fizeram o som automático do leão e depois começaram a fazer os gestos e a sorrir uns para os outros.

Eu- Vamos mudar o rei, escolhi outro participante com o dedo no ar

B- o rei manda saltarem todos ao pé-coxinho

Todos fizeram sem comentários

B- o rei manda fazer a dança do desenrola, bate, joga de ladinho

Todos começaram a cantar a música e fazer os gestos da mesma, a sorrir uns para os outros

Eu- vamos mudar de rei

C- O rei manda fazer uma dança aleatória

Todos começaram a dançar e alguns a cantar, alguns começaram a dançar juntos agarrados a sorrir

Como a C já não queria dizer mais nada, foi o H

H- O Rei manda ... não sei

Eu- Pode ser imitar alguma coisa

Conversas paralelas

H- O rei manda imitar um cavalo

Começaram a fazer e a rir

H- Não é assim

Eu- Então vai tu

H foi fazer e sorriu

E houve comparações de o meu parece mais

Conversas paralelas

I- O rei manda ficar de cara séria

Houve silencia na sala e a fazer a cara séria

Quando um perdeu, começou tudo a falar

Eu- O rei manda ficar estátua e ajudar a esticar este papel de cenário no chão

E todos vieram ajudar

ANEXO B4 - Notas de campo - “Eu Sou...”

1º dia/1ª sessão

H- Só escreveu “Eu sou H. Eu sou uma pessoa” mostrou ou longo de toda a atividade reticencia em escrever coisas sobre sim. Dizendo que era uma pessoa e nada mais.

D- Escreveu “Eu sou... Negra, Carinhosa, Amiga, Feliz, Teimosa, Medrosa, Forte e Verdadeira”

G- Escreveu “ Eu sou, Feliz, teimosa, futebolista, ciumenta, bonita, burra, pessoa, cacheada, morena. Eu sou chata às vezes yes, às vezes No”

C- Escreveu “Eu sou, forte, teimosa, crespa, rica, morena, cacheada, pessoa, carinhosa” fez ainda duas bonecas e desenhou eu sou irmã da J. uma com cara triste e outra com cara feliz.

J- Escreveu “Eu sou, feliz, bonita, irmã, amiga, mulata, dançarina, divertida, cristã, verdadeira, encaracolada, simpática, boa aluna.

I – Escreveu “ Eu sou, Negra, amigável, ciumenta, flautista, santomense, feliz, verdadeira “

A – Escreveu “Eu sou negro, feliz e gosto de ofender” é um menino até calmo comparando com o resto do grupo, quando escreveu isso até lhe cheguei a perguntar o porquê e ele respondeu, que era porque as pessoas eram chatas.

E- Também escreveu muito pouco sem vontade de estar a fazer a atividade e só meteu “Eu sou Negro”

B- Escreveu “ Eu sou muito importante-gostosa, feliz quando não há escola e quando os professores faltam, maluca, criança, bonita, ciumenta, morena, patinadora”

K- Escreveu “ Eu sou criativa, antipática, antisocial, tímida, estressada, calma, simpática, flexível.

L- Como não quis falar no do dado, mas neste já escreveu e disse “Eu sou eu e gosto de ser eu! Amo a minha personalidade! Sou a minha maior inspiração! Amar a si próprio é lindo. Eu sou carinhosa, amiga, simpática e eu love me”

ANEXO B5 - Transcrição do focus de group

3º dia/2ª sessão

Eu- Olha, estas perguntas para o que é que serve? Serve só para eu tentar perceber como é que vocês... Como é que vocês veem o bairro? Toda a gente mora aqui na Fonte da Prata, certo?

Todos Sim.

K- Não, moro em Allhos Vedros

Eu- Passas muito tempo aqui no bairro?

K- Não. Só no Projeto T.

Eu- Ok. Boa. Vou dar um post-it a cada um, está bem? Eu agora vou dar amarelo, porque a primeira pergunta é amarelo, está bem? A segunda pergunta é outra cor, está bem? Olha, vamos usar esta parede aqui para colocar o post-it.

Eu- Então vá. Primeiro, quero saber que atividades é que vocês já fazem aqui no Projeto T. que mais gostam. Ou uma atividade que já tenha sido feita e que vocês gostaram muito, ou uma atividade que vocês fazem frequentemente.

G- Pode ser 2?

Eu- Pode ser duas, três, o que quiserem.

I- Não gosto de nenhuma.

Eu- Não gostas de nenhuma? Então podes pôr nenhuma, se não gostas.

Eu- Já toda a gente a escrever?

Todos – sim

Eu- Diz qual é a tua?

B- Desporto.

Eu- Desporto no geral?

B- Sim.

Eu- Mas uma atividade que tenha marcado, assim, tenha envolvido desporto.

B- Futebol, dança.

Eu- Mas há um grupo de dança aqui? Tu participas?

B -Não é para os mais crescidos.

Eu- Okay, agora tu G.

G- Aquela coisa que se tinha de atirar a boa, monitor como se chama?

Monitor- Queimado.

G- Isso.

Eu- tu?

E- Queimado também.

G- Vai C és tu.

C- Desporto o queimado.

A- A mesma coisa.

D- TASSE com Arte, por exemplo este projeto.

H – Futebol.

F- Queimado e o Rei manda, o jogo que fizemos da outra vez contigo.

I- Andebol

Eu- A próxima pergunta vai ser verde. Pensem numa atividade ou um projeto que gostariam muito que o TASSE tivesse.

Todos- murmuram a dizer que nada.

Eu- Podem querer projetos ou atividades que envolvam pessoas, por exemplo dançarinos, atores, cantores.

B- Ginástica artística, ballet e atletismo

A- Matraquilhos.

K- Ginástica.

D- Culinária.

C- Ginástica

F- Ciclismo

G- Dança para todas as idades.

E- Andar de bicicleta.

H- Ter cá o Cristiano Ronaldo.

Eu- Agora vamos só falar, vocês sentem que alguma vez foram julgados? ou alguma vez viram alguém a ser julgado por ser do bairro?

Todos – já

Eu- O que é que tu já assististe que te marcou?

G- Foi na escola que eu apresentei. Eu estava a apresentar numa colega minha da escola, o que ela achava dos bairros. E passou para a fonte.

Eu- Sim.

G- Ela disse, ai eu não gosto é um monte de pretos bandidos.

Eu- E tu tens essa opinião?

G- Não.

Eu- Ok. Mais alguém já presenciou?

K- Já presenciei uma mãe a mandar uma menina fora de casa.

Eu- Uma mãe a mandar uma filha fora de casa? E porquê?

K- Também não sei.

Eu - Ah, mas pronto, se calhar não tem haver com o ser julgado por ser do bairro.

k- Não sei.

Eu- Diz F.

F- Eu estava a vir, eu estava na feira de maio. Era por volta de 11 da noite. Estava a voltar para casa. Eu vim a pé. No meio do caminho eu vi dois meninos a dar um braço. Depois chegou o senhor de carro e começou a falar. Mas esse mundo está mesmo muito perdido. Dois gajos no meio do mato. Vocês não têm mais nada para fazer?

Todos – começaram a rir.

Eu- Ok, diz-me uma coisa. E conhecia essas pessoas?

F- Não, só que depois eu vi um menino com os cabelos encaracolados. Estava depois desse lugar. E eu vi aqui no bairro

Eu- São então deste bairro?

F- Um deles sim.

Eu- Ok.

D- Era um dia, estava na minha casa. E vi uma senhora bater na minha filha. A filha tinha um monte de marcas.

Eu- Mas em relação ao bairro? Ou seja, estigmas do bairro? Por exemplo, chamarem que o bairro é alguma coisa? Ou que vocês são alguma coisa porque são do bairro ?

Todos – ah sim.

B- Que havia um menino num ATL que eu já andei. E que ele era de não sei de onde. E ele começou a chamar-me de bandida, não é bem bandida é tipo porca porque era da fonte.

Eu- Ok, então todos já vivenciaram algo assim com vocês mesmo? Já A? Não?

A- já

Eu- participante k Já vivenciaste alguma coisa em alhos vedros?

K- não

Todos responderem sim.

G – uma vez uma estava na escola do rosário, a nossa professora tinha de nos perguntar, o nome, a nossa idade e onde nascemos.

Eu – Sim

G -Chegou a minha vez, eu disse assim o meu nome é A tenho 7 anos e eu cresci na Amadora e depois os meus colegas começaram a rir, e eu gritei assim Tão a rir do quê? Depois eles disseram assim, Não sentes Nojo de ser de lá?

Eu - E aqui na Fonte da Prata não aconteceu nada assim?

G- aqui também já.

G -Sim, foi mesmo hoje estava a fazer um trabalho comunitário e umas velhas disseram assim, tinha de ser da Fonte para fazer trabalho comunitário

Eu – Okay é chato ouvir isso não gostaste certo?

G – Não gostei nada

Eu – N podes contar tu.

N- Eu estava a passear com o meu pai no meio da Fonte e encontrei um amigo/ e ele começou-me a chamar de xigana

Todos – começam a rir e corrigem cigana

N- Sim e eu disse estás-me a chamar de cigana porquê? E ele disse, porque tu vives na Fonte e na Fonte vive lá o nojo. E o meu pai disse voltas a chamar-lhe de cigana e o teu pai vai ver a xigana.

Todos- começaram a rir

Eu- Não é preciso rir, já todos entendemos o que ela quis dizer. Não gostaste desse rotulo pois não?

N- Não nada, não sou cigana.

Eu- D podes ser tu.

D- Estava na aula de ET, a x me disse o x te chamou de macaca, né, depois eu fiquei triste e fui dizer à professora. Depois eu lhe disse assim bem na cara. Haaa mas pelo menos eu não pareço um romano. Depois ele quase começou a chorar e a professora disse que não devia dizer isso. E eu disse que o problema é dele e não meu.

Eu- Bem perdeste um bocado a razão, bastava teres dito à professora.

G- Ana sabes porque é que lhe deu isso, porque na mente dela dizia “golpe trocado não mente” (referencia de uma música).

Eu- Tinha de ser, podes falar F.

F- Se um dia me dissessem isso, e me estivessem a julgar pela minha situação económica e pelo sítio onde vivo, eu só dizia assim, prefiro morar num bairro onde as pessoas são todas paz, harmonia e família do que morar na cidade onde as pessoas tem inveja umas das outras.

H- como assim?

Eu – Vou tentar ajudar, o que ele quis dizer e corrige-me se tiver enganada. Mais vale estar num sítio onde as pessoas são unidas, conhecem-se todas, do que estar num sítio onde não conhece ninguém.

F- Onde todos tem inveja.

G- As vezes é isso.

Eu- Então calma já vais responder à próxima pergunta.

G- Ele está a dizer que vivem todos em paz e harmonia no apagão foi.

Eu- Como foi o apagão ?

Tudo ao mesmo tempo- todo o mundo foi para a rua.

F- O meu pai no apagão ia fazer os legumes para não se estragarem, mas eram tantos que o meu pai começou a distribuir pelas pessoas. Houve uma senhora que deu dois garraões de água pela troca dos legumes.

B- Eu estava na escola quando a luz apagou, eu cheguei a casa e pronto a minha mãe trabalho no colcenter, ou seja, trabalha no computador e já não deu para trabalhar. A minha mãe disse daqui a nada já não temos internet nem luz. Eu entrei em desespero, eu sei lá eu quase ia gritando na casa.

K- é porque és uma viciada.

G- há uma coisa que eu quero dizer esta pergunta.

Eu- diz.

G- quando a luz apagou né, eu já sabia né, estava na escola a dizer, não vou ter mais aulas. Depois eu cheguei em casa e a minha mãe disse filha, já não vai haver luz e daqui a nada não há água, eu fui a correr para a casa de banho.

Eu- okay não nos vamos dispersar e quero saber agora, o que é que vocês acham que as pessoas de fora do bairro deveriam saber, sobre a Fonte da Prata. Imaginem que tinham de caracterizar a fonte da prata, como é que vocês explicavam?

B- É um sítio que mora muita gente e que não é calmo porque no outro dia roubaram a bolsa de uma mulher. Mas tirando isso tem uma escola super incrível. O T. não se paga para entrar.

G- mas se paga para ir aos passeios às vezes.

Monitor da sala- O que é que já pagaste aqui no T.?

G- quando fomos à quinta do anjo.

Monitor da sala- isso não foste com o T..

B, continuou a explicar por cima da conversa paralela.

Eu- Malta temos de ouvir.

B- O T. faz festas temáticas e vendem comida, para ajudar na alimentação das crianças que estão aqui.

Eu- isso é bom.

B- E quando os pais vão trabalhar fora, os pais deixam as crianças aqui.

Eu- Então isto é um bom sítio para todos os jovens virem.

B- É pois.

K- Tem várias lojas , parques casa. E algumas pessoas são boas. boas

A- É boa para morar.

Eu- Gostas das pessoas?

A- Sim

Eu- As pessoas dão-se todas bem?

A- Sim no geral sim.

I- Não tem bandido.

Todos começaram a rir.

Eu- É a realidade dela.

I- É bom para morar, tem muito parque.

K- A fonte da prata é interativa.

Eu- Tem muitos projetos ou atividades?

K- Mais ao menos, é um pouco seguro, mas temos de estar atentos. É um bom lugar para viver, mas depende das condições que vives.

Eu- E as pessoas no geral?

K-são simpáticas a maioria. Também tem lugares que ajudam a cuidar de crianças.

D- É bom para viver, mas nem sempre, os vizinhos tipo são boas pessoas e calma alguns atrapalham bue, ficam a fazer a barulho. Eu prefiro a parte velha do que a que eu vivo a nova, pois tem mais pessoas, tem pessoas que vão sempre te ajudar. Ninguém quer saber de ti. E na parte velha todos iriam ajudar.

C- Quando às vezes os meus vizinhos fazem tanto barulho, o cão está a gritar o nene está a chorar e se formos nós a reclamar, não podemos reclamar. Mas quando são eles a reclamar nós aceitamos.

Eu – é sinal de que vocês conseguiram perceber o lado deles, eles se calar não percebem o vosso lado e isso é um trabalho que eles têm de fazer, tentar por no vosso lugar.

K- Serem empáticas.

Eu- isso mesmo. E coisas boas não há? Os vizinhos não ajudam?

C- Eu gosto de viver na Fonte, é bue divertido e tenho muitos amigos.

Eu- Boa fala F.

F- A fonte da prata era suposto ser um bairro social, só que não é social, é um bairro multicultural.

Eu- Mas isso é uma característica de um bairro social.

F- ahh pois é

Eu- Fala-me então da fonte da prata.

F- A fonte é onde consegues arranjar amigos e inimigos.

Começou a haver conversas paralelas.

Eu- Não vamos interromper.

F- Os meus vizinhos não fazem barulho, logo não vou incomodá-los. Eu acho que os prédios não estão no melhor estado, podiam estar melhor, e alguns espaços livres podiam aproveitar melhor. As praias lá de baixo nunca limpam.

Eu- Não sabia que havia uma praia aqui.

F- Nos prédios novos a estrutura é boa é um sítio calmo, só que a maioria da fonte da prata é velha. Maior parte da fonte da prata não tem brinquedos, só tem bancos

Eu- E a comunidade no geral, o que achas?

F- Cada um com a sua forma, não é, ontem vi os meus vizinhos discutir. Mas nada podia fazer porque eles estavam a falar a língua deles.

G- É um bairro onde as pessoas não socializam tão bem, são anti-sociais. Para mim é normal como em todos os bairros, roubarem por falta de necessidade, porque já roubaram a minha mãe. Também como o F disse podíamos melhorar os prédios. Eu moro na parte velha e gosto. E podiam aproveitar essa praia para fazer uma praia de verdade. Eu acho que as pessoas têm de socializar mais, pois as pessoas não nos ajudam. Na parte velha ninguém ajuda ninguém. Só ficam a rir de ti.

Eu- E tu farias isso com outra pessoa?

G- Não , não se trata o mal com o mal.

E- Eu gosto só não gosto dos meus vizinhos.

Eu- E tudo o resto ?

E- tudo ótimo.

H- cheguei há pouco tempo à fonte, mas até agora estou a gostar.

Eu- Neste projeto, nós vamos fazer práticas artísticas, tanto jogos como atividades que vai trazer a vossa criatividade ao de cima. E eu quero saber o que é que vocês acham que estas atividades podem ajudar nas vossas relações, uns com os outros. Como é que as práticas artísticas que vamos fazer podem ajudar a melhorar as vossas relações uns com os outros?

K- Se quem discute muito trabalhar junto pode com o tempo melhorar e até a conhecerem-se melhor.

Eu- Exatamente, podem descobrir até algo em comum que as ligue.

K- Eu também acho que no bairro, se nós também trabalhamos juntos, em limpar por exemplo. Pode ajudar nas relações na comunidade.

G- Isso pode nos ajudar a tipo, é a mesma coisa que eu não me dou bem por exemplo com o A, e aí colocam-nos a fazer uma atividade juntos. E isso dá para criar uma conexão de amigos.

Eu- Então acham que pode ajudar a que as discussões do grupo diminuam?

Todos disseram que Sim.

G- Também se trabalharmos todos em conjunto conseguimos alcançar uma coisa maior do que se for um sozinho.

Eu- Muito bem. Por exemplo aquela apresentação da performance final que eu tinha falado, se todos trabalharmos para o mesmo, será muito mais fácil termos uma apresentação no final.

B- Mas essa apresentação é um teatro?

Eu- Pode ser teatro, pode ser dança, pode ser tudo o que vamos trabalhar aqui. O objetivo deste grupo que está aqui é que no final em conjunto vamos conseguir fazer uma performance artística. Todos juntos por um objetivo, todos concordam com isto?

Todos – sim.

Eu- E acham que vamos conseguir?

Todos- sim.

Eu- E acabou as perguntas boa.

ANEXO B6 - Notas de campo e transcrição de registros de áudio - “Uma coisa menos boa e uma boa” 5º dia/4ª sessão

Observação:

Durante a atividade, A participante N retirou o nome da participante G e comentou: “Uma coisa má é que ela é muito chata.” Houve risos generalizados na sala. De seguida, acrescentou: “Uma coisa boa: é bondosa.”

O participante M retirou o nome da participante C e afirmou: “Não gosto que ela bate nas pessoas. Uma coisa boa é que ela partilha comida com os outros todos os dias.”

Em resposta, C justificou: “É porque na vida tem pessoas chatas e a minha forma de lidar é bater nas pessoas.” A investigadora interveio, questionando a atitude: “Está mal, então tens uma coisa tão boa e depois bates nas pessoas?” A participante respondeu: “Sim, tem de ser.” O grupo reagiu com risos.

O participante A retirou o nome de F e afirmou: “*É teimoso e uma coisa boa é esperto.*”

G questionou com um “*Hã?*”, ao que K acrescentou: “*Só quando quer.*”

Em seguida, F retirou o nome de D, dizendo em tom de brincadeira: “Defeitos é que ela se acha a última bolacha do pacote, mas está toda partida.”

D reagiu de imediato: “Desculpa?”

F respondeu: “Estava a gozar, estava a gozar. Como é que eu vou falar defeitos?”

Eu intervim novamente, reformulando: “Uma coisa menos boa, que não gostes tanto.”

F continuou: “Os defeitos que eu sei é da participante N e da G.”

Eu reforcei: “Mas tens de falar sobre a participante D.”

F respondeu: “Não gosto quando ela faz essa cara (apontando para a colega) a querer puxar por nós. Agora uma coisa boa é que ela tem família.”

K comentou: “Nada a ver, isso é uma qualidade dela.”

F concluiu: “O que eu gosto é que ela estuda muito.”

A participante K retirou o nome de L e afirmou: “Um defeito é que ela é muito influenciável.”

L perguntou: “O que é que é isso?”

K explicou: “É que te podem manipular muito facilmente. És influenciável. E uma coisa boa é que és simpática.”

A participante D retirou o nome de N, dizendo: “*Uma coisa má é que ela gosta de arranjar problemas.*”

N confirmou: “*Verdade.*”

D completou: “*Uma coisa boa é que ela gosta de partilhar comida.*”

A participante G retirou o nome de M e comentou: “*Primeiramente, defeito do M é que quando lhe dizes alguma coisa de errado ele te empurra ou (faz um gesto de soco).*”

K perguntou: “*Quer dizer, exalta-se facilmente?*”

G respondeu: “*Ya, ele é muito agressivo. Qualidade: ele me dá dinheiro quando eu peço.*”

A investigadora questionou: “*Isso é a melhor qualidade que ele tem?*”

G reformulou: “*A melhor qualidade é que ele me defende.*”

A participante C retirou o nome de A, dizendo: “Defeito: ele fica a olhar mal para as pessoas. E qualidade é que é o meu melhor amigo.”

Por fim, L retirou o nome de K e afirmou: “O defeito dela é que não gosta de socializar, não gosta de conhecer pessoas novas.”

D corroborou: “Bué, ela é bué assim.”

L concluiu: “E a qualidade dela é que é muito boa pessoa e desenha muito bem.”

ANEXO B7 - Poema

6º dia/5ª sessão

“Poema da Amizade”

Amizade verdadeira é raridade
É feita de amor e lealdade
Não precisa de prometer
Só está lá sem se esconder
É ouvir sem julgar
É cair e levantar
É ter alguém de verdade
para toda a eternidade”

“Amor de amizade”

Amizade é dar a mão
mesmo longe, é coração.
É rir, brincar e confiar,
E nunca a abandonar.
É saber que estás comigo
Nos dias bons e no perigo.
Amor de amigo é leal,
E faz a vida ser especial.”

“Felicidade”

A felicidade está em viver
Em cada novo amanhecer.
No vento que passa a correr
E no que ainda está por acontecer.
Está num sorriso pequeninho
Num passeio bem curto.
Viver é ver, sentir o sonho
E em cada dia recomeçar”

ANEXO C - Quadro de observação final

Participante	Nível de Envolvimento	Regulação Comportamental	Expressão Criativa	Cooperação e Relação com o Grupo	Observações Críticas
A	Moderado e intermitente	Revelou estabilidade emocional, embora com pouca iniciativa	Expressou-se com simplicidade; ideias pontuais	Participou mais quando em pares; tende a seguir o grupo	Mostrou evolução na confiança, mas manteve postura passiva; beneficiou de atividades mais estruturadas
B	Inicialmente participativa, mas irregular nas sessões seguintes	Pouca persistência nas tarefas	Forte imaginação, especialmente nas atividades de escrita	Capaz de cooperar, mas dispersava-se facilmente	Necessitava de maior orientação e feedback constante para manter foco
C	Elevado nas primeiras sessões, depois oscilante	Dificuldades em autocontrolo e aceitação das regras	Grande espontaneidade e humor; criatividade expressiva	Relações tensas; oscilava entre colaboração e conflito	Evoluiu ligeiramente na escuta, mas manteve comportamentos impulsivos
D	Envolvimento consistente e crescente	Boa capacidade de autorregulação	Forte componente reflexiva nas dinâmicas e escrita	Colaborativa e empática; influência positiva no grupo	Uma das participantes mais estáveis e responsáveis; mostrou maturidade emocional
E	Participação limitada	Apatia e resistência nas dinâmicas	Pouca expressividade criativa	Dificuldade em manter interações positivas	Mostrou pouca evolução; necessitava de acompanhamento individualizado
F	Muito ativo e expressivo	Inicialmente provocador, mas melhorou significativamente	Criativo, com humor e originalidade	Evoluiu de conflitos para atitudes colaborativas	Notável progresso; presença do pai revelou impacto positivo na autorregulação
G	Elevado envolvimento e protagonismo	Comportamento intenso, mas aprendeu a canalizar energia	Expressão corporal e emocional marcante	Progressivamente mais cooperativa	Uma das maiores evoluções: de contestação para liderança positiva
H	Participação estável, mas discreta	Calmo e respeitador	Criatividade moderada; envolvimento	Colabora de forma tranquila e respeitosa	Manteve consistência; pouco expressivo, mas

Participante	Nível de Envolvimento	Regulação Comportamental	Expressão Criativa	Cooperação e Relação com o Grupo	Observações Críticas
			maior em jogos físicos		contribuiu para o equilíbrio grupal
I	Participação pontual	Pouca persistência e distração frequente	Criatividade verbal reduzida	Relações limitadas; tendência ao isolamento	Evolução mínima; presença irregular prejudicou continuidade
K	Elevado e maduro	Boa capacidade de gestão emocional	Expressiva, sobretudo em escrita e reflexão	Ativa e empática; mediadora natural	Uma das participantes mais conscientes; mostrou evolução crítica e emocional
L	Reservada, mas presente	Calma e disciplinada	Expressividade crescente nas últimas sessões	Participativa de forma contida, sem conflitos	Evolução subtil, mas positiva; ganhou confiança e voz progressivamente
M / N / O	Participação irregular (presentes apenas em algumas sessões)	Parcial, dependente do contexto	Boa resposta em atividades expressivas	Boa relação com colegas, mas pouco envolvimento global	Contribuíram pontualmente, sem trajetória evolutiva linear