

## Introdução

*“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”*

(Cury, 2004)

Aquele dia foi difícil, talvez o mais difícil de todos. O pânico instalou-se no preciso momento em que me vi dentro daquela sala de aula tão impessoal cheia de meninos que só “ali” estavam porque “ali” era o único local onde se sentiam donos do mundo. Naquela sala ninguém os podia desafiar, muito menos eu que não passava da professora nova cujo único objetivo era chatear e aborrecer. Foi de longe o momento mais intenso e mais enriquecedor de toda a minha carreira profissional, aquela turma fez-me crescer a nível profissional e pessoal de uma forma que nunca pensei ser possível.

Pela primeira vez estava a lecionar num bairro de um meio sócio-económico-cultural desfavorecido, e percebi no instante em que tentei lecionar da forma a que estava habituada e me tinham ensinado que ali tudo tinha de ser diferente, tornou-se óbvio que não seriam eles a adaptar-se a mim, mas sim teria de ser eu a adaptar-me a eles.

Comecei então a estudar-lhes os comportamentos, os gostos e as atitudes e lancei-me na demanda de pelo menos chegar-lhes ao coração até ao final do ano. Não foi fácil, foi uma luta diária durante muitos meses, mas percebi que finalmente tinha conseguido no dia em que lhes comecei a colocar a mão nos ombros sem que estes imediatamente se afastassem ou nos momentos em que lhes chamava filhos, como sempre fiz a todos os meus alunos, sem pensar bem porquê, e eles não gritavam imediatamente que não era mãe deles. Percebi em todos os pequenos sorrisos que ia conseguindo ao longo do ano que os tinha vencido pelo cansaço.

Descobrir esta realidade fez-me ver que somos nós, educadores, enquanto parte do sistema educativo que devemos estar preparados para nos adaptar às diferentes realidades que vamos encontrando.

Assim surgiu a necessidade de por em prática este estudo, como docente que sou estou sempre à procura da melhor forma de fazer passar os meus conhecimentos para os alunos e ao mesmo tempo receber os conhecimentos que eles têm para me oferecer. Sabendo que todos os seres humanos tem capacidades criativas inatas que podem ser

postas em prática através da arte e sabendo que a arte é uma forma de exteriorizar sentimentos, porque não utilizá-la nas suas diferentes formas no contexto escola no sentido de melhorar as aulas do ponto de vista do aluno? Afinal é a escola que se deve adaptar ao aluno e não o aluno à escola. A escolha de abordar esta temática também advém de uma motivação pessoal e gosto pela Expressão Plástica, fomentado pela necessidade e curiosidade em conhecer, de uma forma mais sustentada, os contributos que a Expressão Plástica pode oferecer no desenvolvimento educativo, social e inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais.

Na tentativa de adaptar a Expressão Plástica ao meio que envolve os alunos de meios Urbanos desfavorecidos com comportamentos desafiadores, tenta-se uma abordagem aos graffiti implementando-os nas aulas como forma de amenizar esses mesmos comportamentos.

A arte dos graffiti tem sido historicamente vista como uma forma de vandalismo, e uma ameaça à sociedade. Infundida no surgimento da cultura hip hop, o aparecimento dos graffiti teve lugar na cidade de Nova York nos anos 70 e 80. Nessa altura, a juventude urbana começou extensivamente a espalhar tinta spray em



carros, estações de metro, comboios e paredes, proporcionando uma voz aos marginalizados, antiautoritários rebeldes que procuravam uma identidade que fosse vista, sentida e ouvida por todos. Atualmente parece que este estilo de graffiti de inspiração ainda está presente, transformada e alterada naquilo que agora dá pelo nome de “street art”. Primo e sucessor da revolução graffiti, a arte de rua ainda mantém as suas raízes nos graffiti, com influências destes que são inconfundíveis. Enquanto a arte dos graffiti é tradicionalmente vista como uma forma de arte enfatizando a proliferação do anonimato através do uso da criatividade, usando letras com tinta spray, a arte de rua não conhece fronteiras, muitas vezes incorpora letras mas também, pintura, colagem e uso de stencils como formas de arte que compartilham uma estética similar.

Arte de rua e a graffiti lentamente têm vindo, a ganhar notoriedade dentro das paredes das famosas galerias de arte. A arte de rua e a arte do graffiti são cada vez mais

utilizadas como meio de comunicação de massas, como um meio publicitário de diferentes produtos ou ainda como uma forma de apelar aos consumidores mais jovens um pouco por todo o mundo. A importância destas artes pode facilmente ser vistas dentro da nossa cultura visual diária. Hoje, parece cada vez mais difícil distinguir “street art” da arte graffiti, porque os dois estão intimamente relacionados e, muitas vezes sobrepõem-se em assuntos.

O presente estudo tem como objetivo investigar se esta arte poderá de alguma forma, através da sua aplicação no sistema educativo, amenizar os comportamentos desafiadores dos alunos. Para isso primeiro, pretende-se investigar os contextos de arte de rua e graffiti como uma parte da cultura visual encontrada em áreas urbanas. Em segundo, pretende-se refletir sobre como poderia esta arte ajudar jovens com comportamentos desafiadores sendo incorporada no meio escolar, enquanto parte integrante do currículo nacional do ensino público como uma nova forma dos alunos exteriorizarem aquilo que sentem de forma altamente atraente. Pretende-se que através da implementação de um programa de intervenção se descubra informações relevantes, envolventes e significativas a este respeito. Com base na informação recolhida espera-se poder contribuir para a conceção de aulas de arte que sejam potencialmente atraentes para alunos de áreas urbanas.

Este trabalho organiza-se assim em duas partes. A primeira, constituída por três capítulos faz o enquadramento teórico, contextualizando a investigação.

A segunda parte sendo o estudo empírico, constitui-se por seis capítulos. O primeiro é dedicado ao enquadramento metodológico da investigação. No segundo definem-se e planificam-se os objetivos do estudo. O terceiro refere-se às metodologias. O quarto é dedicado aos procedimentos e instrumentos de recolha de dados. No quinto apresentam-se e discutem-se os resultados. E por último um capítulo para as conclusões e recomendações no qual se evidenciam os passos essenciais para a concretização dos objetivos e os aspetos relevantes abordados pela investigação e que possam ser considerados como acréscimos científicos para o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática estudada. Tecem-se ainda algumas notas sobre a necessidade de linhas emergentes de pesquisa, que poderão dar corpo a futuras propostas de pesquisa. Apresentam-se as fontes de consulta que deram suporte ao trabalho realizado, os apêndices e os anexos com documentos que facilitam a compreensão do mesmo.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo I – Adolescência e Comportamento Social

#### 1. Adolescência

A palavra adolescência surge pela primeira vez em 1430. Nasce do latim *adolescere* que significa crescer e refere-se a uma fase do desenvolvimento humano marcante na transição entre a infância e a idade adulta. Trata-se de uma fase que se caracteriza por alterações a nível biopsicossocial (fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais) e estende-se desde os 10/12 anos até aproximadamente aos 20 anos.

Silva (2004) refere que se pode dividir a adolescência em três estádios: o inicial (entre os 11 e os 14 anos), marcado essencialmente pelas transformações físicas e pela constituição do grupo de pares; o médio (entre os 15 e os 16 anos), em que existe maior proximidade nas relações estabelecidas e ocorre um aumento de interesses, valores e decisões; e o tardio (entre os 17 e os 18 anos), assinalado por uma integração na vida adulta e pela conceção de objetivos de vida exequíveis.

Na adolescência dá-se a transição para a vida adulta. É um período transitório onde acontece uma recapitulação, uma desconstrução da vida passada e ao mesmo tempo dá-se também uma projeção e uma construção do futuro. Em todo este processo existe uma grande influência das relações existentes com o meio, a identidade pessoal e o Eu, a sexualidade, os valores, a experiência, o grupo de amigos e a experimentação de novos papéis. A identidade pessoal é o resultado de um processo de sedimentação de todas as identidades passadas, sendo um momento evolutivo de procura e consecução da identidade do indivíduo.

“A adolescência é uma fase de reestruturação afetiva e intelectual da personalidade, um processo de individuação e de metabolização das transformações fisiológicas ligadas à integração do corpo sexuado. (...) Do ponto de vista intelectual, caracteriza-se pelo pensamento formal, o raciocínio hipotético-dedutivo e a descoberta da noção de lei.” (Doron e Parot, 2001, p.32).

É na adolescência que ocorrem grandes e significativas transformações de desenvolvimento, nas dimensões físicas e nas competências sociais e cognitivas, como a autonomia, a autoestima e a intimidade.

É nesta altura que se dá o abandono das figuras de identificação parental, que serviram até então de base para a formação da identidade, sendo estas substituídas pelo grupo de amigos. No entanto, os amigos tanto podem constituir um fator de apoio quando contribuem para uma visão positiva de si próprio como podem conduzir à aparição de comportamentos de risco, quando surge a rejeição (Trudeau, Lillehoj, Spoth & Redmond, 2003).

À medida que as crianças crescem formam uma rede cada vez mais diversa de relações interpessoais. Destas, os laços estabelecidos com pessoas da mesma idade executam uma função significativa na vida das crianças (Schaffer, 1996).

Um dos papéis mais relevantes do grupo de pares consiste em ser uma fonte de informação sobre o mundo externo à família. O grupo de pares proporciona aos adolescentes um “espelho” dos seus comportamentos (Santrock, 2004), isto é, é com o grupo de iguais que passam a maior parte do tempo e fortalecem muitas das aprendizagens elaboradas no ambiente familiar.

As experiências da criança com os seus pares apresentam implicações no seu autoconceito e, portanto, nas características de personalidade que ela desenvolve (Schaffer, 2004).

A posição que a criança detém no grupo é um indicador do seu ajustamento social (Almeida, 2000). É o estatuto que a criança consolida no seio do grupo que poderá demonstrar que tipo de interação existe entre ela e os diversos membros do grupo.

A qualidade das relações entre pares não só reflete o ajustamento social atual, como também pode ser denominada como um indicador das crianças em risco de poderem vir a apresentar dificuldades de ajustamento na adolescência e na vida adulta (Almeida, 2000).

“A adolescência é um período de aprendizagem e de mudança, tanto de ordem física como psíquica, durante o qual o jovem deverá abandonar o estatuto de criança para adquirir progressivamente o de adulto. Esta fase de fragilidade é em particular propícia ao aparecimento de comportamentos de risco, que por vezes são expressão do seu mal-estar.” (Leahy, 2008, p.166).

## **2. Autorregulação Emocional na adolescência**

A conceção de autorregulação aplicada ao contexto escolar e educativo remete-nos para a noção de autoeficácia de alunos que se revelam mais autoconfiantes, motivados e empenhados nas tarefas escolares. Contudo, o desenvolvimento de aptidões de autorregulação compreende diferentes domínios, o que quer dizer que um indivíduo pode ter boas competências de autorregulação escolar, mas não suceder o mesmo no campo da autorregulação emocional. Por este mesmo motivo Candeias (2008) salienta a importância do controlo das emoções na autorregulação escolar, visto que as variáveis afetivas e motivacionais dependem da capacidade de autorregulação emocional.

A autorregulação emocional é responsável pela discriminação consciente e voluntária das emoções, pela compreensão do comportamento afetivo, pela gestão da condição emocional e sua expressão, intervindo deste modo na atenção, cognição e motivação do indivíduo. A autorregulação emocional através do uso de processos estabilizadores cognitivos (racionalização, reavaliação e supressão) controla as emoções (negativas e positivas) do indivíduo. As disfunções emocionais, comportamentais e psicossociais resultam de lacunas neste tipo de regulação, uma vez que envolvem a incapacidade de suprimir a emoção negativa – desregulação emocional. Outro aspeto salientado ainda pelos autores Pajares e Olaz (2008) prende-se com a distinção entre os indivíduos que controlam a sua vida, visto que possuem mais aptidão e sucesso no esforço empreendido de autorregulação, do que aqueles que permitem que os seus estados emocionais dominem a sua vida.

O conceito de desregulação emocional caracteriza-se por ser um processo que tem um efeito negativo noutros sistemas comportamentais de regulação, uma vez que causa uma disrupção na ação global do indivíduo. Este tipo de resultado deve-se às fortes exigências do meio, que acabam por levar o indivíduo a direcionar os seus recursos e a modelar o seu comportamento de forma a adaptar as suas emoções, coibindo a conservação dos objetivos pessoais, da interação com o meio ou da sua integridade e bem-estar emocional. (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991).

Alguns autores ainda acrescentam que a desregulação emocional condiz com o aproveitamento continuado e inflexível de estratégias de regulação ou com a sua

inexistência, o que não beneficiará presente e futuramente a adaptação do indivíduo em diferentes meios espaciais e temporais.

O desenvolvimento da consciência ligada à identificação (reconhecimento das emoções retirado das experiências e capacidade de atribuição de um nome ao que está a sentir) e diferenciação (distinção entre diversas experiências emocionais) de emoções e ao seu respetivo controlo – autorregulação emocional, leva a que as crianças expandam as suas competências, tornando-se mais autónomas. A experiência emocional compreende a relação interpessoal e intrapessoal, devendo ajustar-se às vivências do indivíduo e às situações ou contextos em que estas decorrem (Moreira, 2004).

As emoções constituem um processo relevante do comportamento, que permite ao indivíduo de forma algo inconsciente, a constante avaliação e atribuição de significados decorrentes das suas experiências, aprontando-o para a ação.

Para alguns autores as emoções apresentam distintas funções, nomeadamente:

- *Preparação para a Ação* (as emoções operam como catalisador entre o meio e o comportamento pessoal);
- *Desenvolvimento da Aprendizagem* (a proximidade e vivência de certas experiências emocionais fomenta uma aprendizagem que habilita o indivíduo a lidar com emoções futuras);
- *Regulação da Interação* (compreende a expressão emocional, que auxilia a comunicação social e interação pessoal) (Freitas-Magalhães, 2009).

As emoções e os sentimentos são considerados conceitos desiguais, sendo no entanto referido por Moreira (2004) e Freitas-Magalhães (2009) que esta desigualdade se deve à sua durabilidade e intensidade. Freitas-Magalhães (2009) acrescenta ainda que “o sentimento aponta para processos cognitivos, enquanto as emoções se configuram como reação afetiva imediata a determinado estímulo” (p.121).

Na opinião de Watt (2004) as questões que se colocam em torno da emoção e da cognição, podem ser representadas num gráfico simples, que se caracteriza pelo equilíbrio (homeostase) exercido entre a emoção e cognição, pois a emoção é considerada uma extensão evolutiva da cognição e vice-versa.

Por sua vez Cicchetti, et al. (1991) distinguem a emoção da regulação emocional, referindo que ambas constituem processos adaptativos, embora a emoção, através do acesso aos estudos internos e da significação que atribui à experiência, apronte o indivíduo para a ação, a regulação emocional caracteriza-se pela preparação do corpo e pelo controlo da ativação emocional de forma a conferir ao indivíduo uma alteração no seu estado atual, que facilite e proporcione a sua adaptação.

De acordo com algumas teorias expostas é possível explicar sobre a existência de dois tipos de factos reguladores, que podem suceder dentro do próprio sujeito (regulação intrapessoal) ou entre sujeitos (regulação interpessoal):

- *Emoções Reguladoras* (preponderância emocional noutros processos cognitivos e comportamentais);
- *Emoções Reguladas* (alterações que surgem na própria resposta emocional ao longo do tempo) (Cole, et al., 2004).

A capacidade de autorregulação emocional inicia o seu grande percurso organizativo e desenvolvimental, na interação que se estabelece com o ambiente e com os cuidadores ao longo dos primeiros anos.

Tal como sugerido por Bowlby (1982) a vinculação é um sistema comportamental herdado, embora muito restrito, que se caracteriza por assegurar a proteção da criança do ambiente, na prestação de cuidados e na resposta às suas necessidades, durante o seu desenvolvimento e até que esta alcance a sua autonomia. A procura de proximidade da criança com esta figura de vinculação constitui uma estratégia primária, que permite aumentar a probabilidade de fortificar mais ainda a relação e de forma inversa, de ver reforçada a sua proteção. Sendo assim, o desenvolvimento da regulação emocional dá-se da hétero-regulação para a autorregulação.

Mais tarde e já na fase escolar, o professor detém um lugar de destaque ao trabalhar com os seus alunos competências de controlo e regulação emocional. Este tipo de diligência fomenta nos alunos uma melhoria das suas aptidões académicas e de autorregulação comportamental, favorecendo o desempenho escolar e o desenvolvimento pessoal, corrigindo crenças e hábitos negativos que possam ter-se instalado (Bandura, et al., 2008).

Existe uma certa unanimidade na literatura, apontada por Suehiro, Rueda, Oliveira e Pacanaro (2009) relativamente ao despontar do desenvolvimento do autoconceito na infância, resultante das impressões e imagens individuais que advêm de relações estabelecidas com adultos significativos.

Numa perspetiva psicodinâmica, a estruturação das autorrepresentações formadas pelos sujeitos resultam das apreensões retiradas das relações que se estabelecem com adultos significativos, contribuindo para a caracterização de aspetos do seu autoconceito, quer seja positivo ou negativo. De acordo com a perspetiva interacionista, o autoconceito edifica-se tendo por base o processo de construção social do sujeito, ou seja, a partir das experiências e interações que este estabelece com o seu próximo

Para Bandura (1986) o autoconceito é definido como “uma visão composta de um indivíduo, que é formada através da experiência direta e de avaliações adotadas de outras pessoas significativas.” (p. 409).

As perceções conscientes que as crianças e adolescentes têm de si próprios, das suas atitudes e das suas qualidades assumem um papel preponderante ao nível cognitivo e emocional, aspetos fundamentais para a compreensão da personalidade e antevisão de futuras condutas (satisfação individual, relacionamento interpessoal, rendimentos escolar, projetos de vida, etc.). Estas perceções influenciam diretamente a personalidade e advêm fundamentalmente da vivência facultada pelos diferentes contextos de interação (familiares, escolares e sociais) do indivíduo (Piers & Harris, 1984).

A literatura existente sobre a terminologia autoconceito não revela uma definição clara, concisa e precisa. Contudo, as definições existentes convergem de forma geral num único sentido, no significado relativamente à perceção que o indivíduo tem de si próprio, da sua personalidade, daquilo que idealiza alcançar e do que considera dos pensamentos dos outros sobre si. Ou seja, forma-se a partir das experiências, expectativas e das interpretações do ambiente circundante, funcionando como intermediário e harmonizador.

Burns (1986) esquadrinha várias denominações para definir a estrutura dinâmica e avaliativa que é o autoconceito, tais como autoimagem (produto das observações do sujeito que derivam da perceção de si mesmo), autoeficácia (regulação de estados afetivos, motivação e capacidade para defrontar com sucesso, os reptos do contexto em

que se insere), auto descrição e autoestima (dimensão avaliativa sobre si próprio, que conta com a associação de sentimentos valorativos à sua identidade). Para Vaz Serra (1986), este surge como um constructo psicológico relevante no desenvolvimento do indivíduo, que possibilita a aquisição da noção de identidade, coerência e consistência, a partir da sua auto percepção, autoavaliação, auto comunicação, auto motivação e auto controlo.

Inicialmente o autoconceito começou a perspetivar-se como um constructo unidimensional, uma vez que se cria que o fator geral era avassalador, dificultando por isso, a discriminação isolada dos fatores específicos. Assim, o autoconceito global era calculado através do somatório dos diversos domínios específicos.

Visto que mais tarde esta perspetiva sofreu fortes críticas, imperou a ideia da multidimensionalidade, que apesar de manter a existência de um fator geral, atribui grande importância aos fatores específicos independentes, complementares ao autoconceito geral (Marsh & Craven, 2006).

Entre os vários modelos especulativos alvitados para a definição do autoconceito, a partir da década de 80, passou a estar em vigor o modelo hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). A sugestão deste modelo assenta na ideia de que o autoconceito geral inclui dois autoconceitos (não académico e académico) que por sua vez, se divide em autoconceitos mais concretos e específicos – afetivo (subjetivo e interno), social (interpretação da conduta interpessoal do indivíduo), físico (elementar para a postura e aspeto geral do indivíduo) e académico (sentimento perante o contexto escolar, formado maioritariamente pela interação com a comunidade escolar). O autoconceito caracteriza-se por apresentar maior estabilidade nos aspetos mais gerais, piorando ao descer a hierarquia e entrar em facetas mais diferenciadas.

Contudo, Harter (1996) além de acrescentar aos autoconceitos específicos as características comportamentais do individuo refere também que o autoconceito geral não deve ser investigado como a mera soma dos autoconceitos específicos, visto que cada um destes deve ser avaliado isoladamente.

Com a continuidade dos estudos sobre o tema, verificou-se a existência de uma relação significativa do autoconceito com o meio social, a família, a raça e a idade.

Para Vaz Serra (1988) o autoconceito compreende dois tipos distintos: o *autoconceito ideal* (referente à forma como o indivíduo sente e idealiza que deveria ser) e o *autoconceito real* (referente à forma como o indivíduo se vê e avalia na realidade). O autor salienta também que a autoaceitação do indivíduo depende de modo inverso, da diferença existente entre estes dois autoconceitos.

Para Burns (1979), o autoconceito detém três aspetos principais: um *cognitivo*, um *comportamental* e um *afetivo*. O primeiro alude à forma como a pessoa se relata a si mesma, expondo as suas características, a sua conduta e forma de ser; o segundo é influído pela conceção individual e o último relaciona-se com os afetos e emoções que acompanham o autorrelato, tendo sido definido por Coopersmith (1967) como sendo a autoestima.

O autoconceito negativo é referenciado por Harter (1996) como relacionado com algumas características que surgem no indivíduo, principalmente enquanto criança ou adolescente, tais como, problemas psicológicos, comportamentais e académicos, gravidez e adições.

No estudo desenvolvido por Cruvinel e Boruchovitch (2009) os autores confirmaram as hipóteses sugeridas pela literatura e por pesquisas anteriores, que relatam que as crianças com sintomatologia depressiva autoavaliam-se negativamente e consideram-se menos eficientes que as demais crianças. Deste modo, lançaram também a confirmação de que existe uma relação bidirecional entre a sintomatologia depressiva, as crenças de autoeficácia e de autoconceito.

Um estudo de Cole, et al. (2001) com crianças e adolescentes evidenciou, que com a passagem para o 3º Ciclo do Ensino Básico, o que coincide com o início da adolescência, o autoconceito relacionado com os domínios académico e competência atlética diminuiu. Quando os jovens já se encontram bem estabelecidos e com o ano a decorrer, o autoconceito nos domínios académico e social sofre um aumento, enquanto relativamente à competência atlética, ao comportamento e à aparência, mantêm-se valores constantes e positivos. Quanto ao género, verificam-se alterações e experiências díspares entre rapazes e raparigas nesta etapa das suas vidas, sendo de salientar que as raparigas têm perceções mais positivas no domínio social, no comportamento e no relacionamento com pares do mesmo sexo e os rapazes no domínio físico e na

competência desportiva. Nesta fase da adolescência é normal que as raparigas subestimem a sua aparência e competência física, que acaba por melhorar com a passagem para o secundário, assim como a competência académica.

Ao nível da investigação das avaliações globais do desempenho académico, os resultados obtidos são dissemelhantes, pois alguns apontam para a inexistência de diferenças quanto ao género, outros atribuem melhores resultados para os rapazes, enquanto outros atribuem às raparigas, embora seja praticamente unânime que os alunos que apresentam melhores resultados, também obtêm melhores níveis de autoconceito.

Conforme é sugerido por Avanci, Assis, Santos e Oliveira (2007) e por Sbicigo, et al. (2010) a autoestima pode ser avaliada segundo três níveis: *baixo*, *médio* e *alto*. A baixa autoestima exprime a sensação de improficiência, de inaptidão e de inadequação perante os desafios e a vida; uma autoestima elevada expressa a sensação de segurança, confiança e idoneidade; enquanto a autoestima média oscila entre os sentimentos incongruentes anteriores, de aprovação e rejeição própria, manifestando-os na conduta.

Em 1967, Coopersmith estudou a correlação entre diversos fatores que possam contribuir para melhorar a autoestima. Apurou que entre as seguintes variáveis não existem correlações significativas: nível socioeconómico familiar, habilitações e profissão dos pais, localização da residência e a presença parental em casa. O relacionamento entre a criança e os adultos significativos revelou-se um dos aspetos fundamentais para a formação pessoal.

Baseando-se num estudo longitudinal desenvolvido por Baldwin e Hoffmann, as autoras Sbicigo, et al. (2010) destacam oscilações ao nível da autoestima durante as fases da adolescência, descrevendo uma curva que varia entre alta, baixa e mais tarde alta novamente.

### **3. Comportamentos desafiadores, agressividade na adolescência e desempenho académico.**

Revendo a literatura na tentativa de definir agressividade, nem sempre existe consenso entre os diferentes autores já que este conceito emerge como simples e complexo em simultâneo (Costa e Vale, 1998). Esta dificuldade tem surgido na medida em que diversos estudos somente têm em conta as manifestações comportamentais, esquecendo os fatores intrínsecos à própria agressão (Ramirez, 2001).

Schaffer (1996) refere que a agressão pode assumir diversas formas, nomeadamente, física ou verbal, executada em grupo ou individualmente, dirigida para um alvo específico ou efetuada de modo indiscriminado, seguida de emoções fortes ou elaborada friamente.

Assim, “uma primeira aproximação ao termo permite-nos definir a agressão como qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente” (Berkowitz, 1993, citado por Ramirez, 2001, pp. 3).

A agressão pode ainda tomar duas formas que se designam por agressão impulsiva e agressão instrumental (Gerring & Zimbardo, 2005). A primeira reporta-se para o facto de ser gerada pelas situações e ser fomentada pelas emoções, ou seja, as pessoas respondem com atitudes agressivas no momento. Por outro lado, a segunda remete para o facto de ser direccionada para os objetos e apresentar uma base cognitiva, isto é, há o desenvolvimento de atitudes agressivas, refletidas e premeditadas com o intuito de obter fins específicos.

De acordo com Costa e Vale (1998) a agressividade pode ser compreendida como um comportamento destinado a ofender outra pessoa. No entanto, pelo facto de apresentar um carácter complexo, deve ser tida em consideração, por um lado, a agressividade física e a agressividade verbal e, por outro, a agressividade instrumental e a fúria.

Na data de 2001, Ramirez sintetiza bem a problemática quanto a uma definição “universal” deste conceito. Refere assim que definir o comportamento agressivo não é tarefa simples, já que este ponto pode ser compreendido de modos distintos. A sua finalidade não é unívoca, pelo facto de que, embora a característica mais evidente seja o desejo de ferir, por vezes, o motivo pode ser o desejo de sobressair, de exercitar controlo e domínio e, até, de ensinar ao outro o que é ou não tolerado.

Sendo a escola sem dúvida alguma um espaço privilegiado para o desenvolvimento da socialização, das capacidades cognitivas, emocionais e de comunicação, é também o local onde os jovens passam a maior parte do seu tempo e se relacionam com os seus pares, assim sendo, e tendo em conta a definição de agressividade de Ramirez (2001) a escola é um espaço de eleição para a existência de momentos agressivos.

Por outro lado, os autores Milani e Loureiro (2009) destacam a associação entre problemas académicos e exposição à violência inter-parental, segundo estes, é possível

verificar que não existem dificuldades relativamente ao desempenho académico, mas que quando as crianças são expostas a este tipo de violência, apresentam alterações no seu comportamento, maior absentismo e conseqüentemente, maior probabilidade de suspensão da escola. Por sua vez, outros autores que avaliaram as mesmas variáveis, depararam-se com diferenças quanto à avaliação destas crianças pelo professor, levando-os a crer que o conhecimento da história de vida dos alunos conjugada com o nível de exigência e as baixas expectativas em relação a estas crianças, influenciam claramente a avaliação deste.

O comportamento adaptativo de crianças maltratadas no âmbito escolar também foi estudado, comprovando-se que estas crianças se caracterizam por apresentar menos motivação e empenho nas tarefas escolares. Assim, é enaltecida a importância do estudo destes indicadores e dos recursos pessoais e ambientais, visto que a presença de situações de vulnerabilidade pode comprometer o desenvolvimento e originar problemas de aprendizagem e/ou de conduta (Milani & Loureiro, 2009).

A pesquisa elaborada por Milani e Loureiro (2009) pretendia avaliar as auto percepções relativas ao autoconceito e as competências basilares para o desempenho académico, procedendo para isso à comparação entre crianças com história de risco psicossocial, associado à violência doméstica e crianças sem história de risco psicossocial.

As crianças vítimas de violência doméstica culpabilizam-se, avaliando-se negativamente a nível de autoconceito, de autoimagem, no controlo de impulsos, no comportamento e desempenho académico e ao nível intelectual, indicando dificuldades adaptativas, de motivação e de socialização, e por conseguinte, passando a figurar uma condição de vulnerabilidade para estas crianças.

É de salientar que estas crianças apresentaram um autoconceito mais elevado relativamente à sua aparência física e atributos, julgando-se populares e líderes, podendo este aspeto constituir um modo de compensar as falhas percebidas do autoconceito ou surgir associado ao comportamento agressivo e antissocial, como uma forma de participação e valorização social em determinados grupos (Milani & Loureiro, 2009).

Desde os anos 70 que têm sido realizados diversos estudos de forma a estudar a relação entre o autoconceito e o desempenho académico, tendo-se verificado na sua

generalidade, a presença de correlações positivas entre ambos. Evidenciando o processo que é estabelecido Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) dizem-nos que os conhecimentos e sentimentos positivos que a criança tem sobre si própria, refletem-se na motivação e no bom desempenho perante o processo de aprendizagem. Daí ser claro que quando existe fracasso escolar, a criança apresenta problemas de rendimento e produtividade, o que levará a dificuldades de aprendizagem e baixa autoestima, além de afetar a aceitação e a popularidade perante os colegas.

As dificuldades escolares podem criar uma situação de desalento e fracasso, pois quanto mais diminuída a criança se sentir, mais suscetível estará ao insucesso. A investigação que tem sido efetuada neste sentido vem corroborar os dados anteriores, acrescentando que as crianças que demonstram dificuldades de aprendizagem, se auto percebem a nível comportamental negativamente, relativamente àquelas que têm um rendimento académico satisfatório ou baixo. Sendo assim, o trabalho desenvolvido por Okano, et al. (2004) pretendia centrar-se precisamente, na avaliação do autoconceito de um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, comparativamente a um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem.

O grupo constituído por crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentou um autoconceito global mais positivo, um nível intelectual, académico e popularidade superiores, apesar de demonstrarem a presença de ansiedade, relativamente ao grupo constituído por crianças com dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, o último grupo referido considera possuir uma menor capacidade de aprendizagem, mais dificuldade ao nível de ajustamento comportamental e aceitação pelos outros, acarretando e ampliando assim, as dificuldades afetivas. Este facto leva os autores a apoiarem-se no efeito de comparação social referido por Renick e Harter (1989), uma vez que a discrepância existente quanto ao rendimento académico conduz a sentimentos de inadequação e baixa autoestima. O facto de existir uma perceção negativa do seu nível intelectual pode estar relacionado com uma situação crónica de insucesso escolar e reprovações. De forma a corroborar os resultados positivos no nível intelectual e académico pelo grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem, os autores creem, que estes aspetos associam-se a fatores de motivação necessários para o processo de aprendizagem, tal como a autonomia e a competência. Os níveis de popularidade alcançados por este grupo devem-se possivelmente ao facto de estes alunos serem mais assertivos, o que

origina uma maior aceitação e respeito pelos grupos de pares. Por último, os autores salientam que não existe relação direta entre o desempenho académico e algumas das dimensões do autoconceito, nomeadamente a aparência e satisfação ou felicidade.

Consolidando os dados apresentados no estudo anterior Suehiro, et al. (2009) referem algumas investigações realizadas no âmbito das relações criadas entre o autoconceito e o rendimento académico. Assim, evidenciam que o autoconceito é determinante para a autoavaliação do aluno e para a capacidade de resolução de problemas; que alunos com desempenho académico elevado apresentam também um autoconceito ambiente elevado e grandes capacidades metacognitivas e ainda, que existem diferenças a nível de autoconceito entre crianças repetentes e não repetentes.

A noção de autoconceito académico é explicada por Senos e Diniz (1998) que nos diz que esta resulta da apreciação que o aluno faz de si próprio, do seu desempenho, do seu rendimento escolar, do feedback que obtém pelas notas que lhe são atribuídas e da postura dos seus professores, pais e colegas.

Os mesmos autores mencionam ainda que o autoconceito está diretamente relacionado com o sucesso académico, visto que apresentam uma natureza recíproca. Ou seja, a adoção de uma atitude positiva perante as atividades escolares, reproduz-se no alcance de melhores resultados escolares e naturalmente, no fortalecimento do autoconceito.

Por outro lado, um aluno que apresente consecutivamente insucesso académico, indubitavelmente declinará na falta de investimento e interesse, o que originará um agravamento do insucesso, do comportamento e das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar. A indisciplina surge muitas vezes no contexto escolar associada a uma atitude depreciativa relativamente ao trabalho académico.

## **CAPITULO II – DESAFIOS À INCLUSÃO**

*“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”*

**Declaração de Salamanca**

### **1. Perspetivas atuais da inclusão**

Sabemos que a aprendizagem existe em interação social com outros seres humanos, assim, todas as crianças têm o direito a aprender em conjunto com os outros. Nenhuma criança deve ser desvalorizada, discriminada ou excluída por causa da sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem. As crianças devem estar juntas e o seu desempenho a nível académico e social é melhor se estiverem em contextos integrados (Tomasello, 2003).

Ao longo da história da educação, um grande caminho foi percorrida no sentido de conseguir que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consista em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (Declaração de Salamanca).

Sem sombra para dúvidas desde o infanticídio praticado pelas sociedades antigas até à inclusão educativa atual, se conseguiu uma valorização enorme da diferença. Nascer diferente deixou de ter um peso tão negativo.

Na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência era comum. Por norma estes eram institucionalizados. Na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas à sua sorte, como se expostas publicamente. Em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto (Amaral, 1995, p.43).

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Predominava a conceção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de culpa ou pecado. Assim, excluía-se todos aqueles que tivessem uma deformidade. (Levítico, cap. 21, vs. 16-19)

No século XVI, Paracelso e Cardano, apresentaram a primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência. Estes eram médicos alquimistas que defendiam a

possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência. Mas, só no século XIX é que se dá a consolidação da concepção científica sobre a deficiência com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, entre outros, que passaram a descrever cientificamente a etiologia de cada deficiência numa perspectiva clínica.

Na década de 50, começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial consolida-se como um subsistema da Educação Comum. Neste período predomina a concepção científica da deficiência. Na década de 70, os “alunos com deficiência” começaram a ser admitidos nas classes comuns, pois estudos nas áreas da Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educativas desses alunos. No entanto, mantem-se, também, uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais que não ofereciam as condições necessárias para que os “alunos com deficiência” alcançassem o sucesso na escola regular.

De acordo com Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surge em 1975 nos Estados Unidos, com a implementação da lei pública nº 94.142, que legisla a possibilidade da entrada de “alunos com deficiência” na escola comum. A inclusão dos alunos norte americanos limitava-se apenas à inserção física de “alunos com deficiência” na rede comum de ensino. Estes alunos só eram considerados integrados quando conseguiam adaptar-se à classe comum, sem que esta se modificasse em relação ao sistema de ensino, dito “normal”, já estabelecido.

Nas décadas de 80 e 90, dá-se uma alteração significativa, pois, os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência”. Com isto deixa-se de pensar apenas em inserção física de “alunos com deficiência” e passa a pensar-se em inserção escolar de “pessoas com deficiência”. O sistema educacional passa a adaptar-se às necessidades dos seus alunos (escolas inclusivas) (SASSAKI, 1998, p.9). Começa-se a ouvir falar em Educação Inclusiva que se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. A deficiência passa a ser considerada como uma “diferença” que faz parte da diversidade humana e portanto não pode ser negada. Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação

Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), a Declaração de Salamanca (1994), o Acordo de Dakar (2000) e a Convenção dos Direitos de Pessoas com Deficiência (2008) são bons exemplos de documentos que ao longo do século XX foram surgindo para validar a inclusão e a igualdade de direitos para todos.

A Educação Especial é agora caracterizada pelo seu encontro com a Educação Comum. Este encontro tornou-se possível devido às transformações ocorridas nas atitudes sociais que se estabeleceram ao longo da história, em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Hoje sabemos sem sombra de dúvida que todas as crianças têm direito à educação e que “as escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.” (Declaração de Salamanca).

Numa escola inclusiva, os alunos são todos vistos como diferentes, pois todos temos características diferentes, todos temos ritmos de aprendizagem diferentes. Isto não implica que tenhamos de aprender todos de acordo com metodologias diferentes, pois isso tornaria todo o processo de ensino/aprendizagem de impossível realização. Isto significa sim, *“que os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos por criar desigualdade para muitos alunos”* (in Inclusão Educação, Doze olhares sobre a Educação Inclusiva, Rodrigues, David, 2006).

## **2. Perturbações do comportamento social em contextos inclusivos**

Segregar crianças com “necessidades especiais” impede a igualdade de acesso às oportunidades sociais e curriculares (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 2009; UNESCO, 1994). Assim, há já mais de 20 anos que a inclusão de

crianças com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular tem sido incentivada por meio de legislação internacional.

Alunos com comportamento desafiador são vistos como um problema, pois perturbam fortemente o desenrolar das atividades letivas. Assim, estão sempre na mente de todos os membros da comunidade educativa. Várias pesquisas à opinião pública indicam uma ampla percepção de que as escolas são lugares perigosos, mas, na verdade, os dados existentes não suportam essas conclusões. Há mais de uma década que a violência escolar tem tido um declínio constante. No entanto, os comportamentos desafiadores dos alunos continuam a ser um desafio para o ensino e a aprendizagem.

Embora a violência escolar não seja rara, esta não está a ser descorada, hoje, todos os intervenientes da comunidade educativa estão mais atentos a situações que possam levar à violência. Os comportamentos violentos geralmente ocorrem seguindo uma previsível escalada que começa com situações pouco violentas que vão aumentando de intensidade se não forem devidamente controladas (Walker, Ramsey, e Gresham, 2004), geralmente resultando em problemas que vão aumentando de frequência e intensidade.

Os alunos com comportamentos desafiadores são mais propensos a ter deficits de aprendizagem na leitura, na matemática e na linguagem escrita (Lane, Carter, Pierson, e Glaeser, 2006). Embora a natureza exata da relação entre deficits de aprendizagem e comportamentos desafiadores continue por esclarecer, sabemos com alguma certeza que se influenciam de uma forma recíproca (Scott, Nelson, & Liaupsin, 2001). Problemas de comportamento contribuem para dificuldades de aprendizagem, as quais contribuem para preocupações adicionais de comportamento, e assim interferem no sucesso escolar do aluno. Não importa o que veio primeiro, os alunos identificados como tendo comportamentos desafiadores ou deficits de aprendizagens são mais propensos a experiências negativa ou interações punitivas com os professores,

A inclusão de todos os alunos ajuda a desenvolver amizade entre pares e prepara os jovens para a vida adulta em comunidade (Matson, 2007; Renblad, 2003). Apenas a inclusão tem potencial para reduzir o medo e a insegurança, construir amizade e aumentar o respeito e a compreensão dos pares (Brodin, 2008; Ljusberg, 2009).

Hoje sabemos sem sombra de dúvida que todas as crianças têm direito à educação e que “as escolas centradas nos alunos são, assim, a base de construção duma sociedade

orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.” (Declaração de Salamanca).

Determinar como e onde educar os alunos com deficiência é uma tarefa complexa. Os educadores devem encontrar uma maneira de equilibrar o princípio da educação adequada com o princípio do menor ambiente restritivo. Pontes de inclusão são a diferença entre ensino regular e educação especial, minimizando a prática de separar estudantes para a educação especial. Dentro de salas de aula inclusivas, os alunos com deficiência aprendem lado a lado com os seus colegas sem deficiência.

Se muito já foi feito no sentido da inclusão, muito ainda há para fazer. É verdade que muitas escolas ainda rumam à integração, mas, muitas outras já vão no caminho da inclusão. Se alguns alunos ainda se sentem integrados, já alguns se sentem incluídos. No fundo o que não podemos perder de vista é que todos temos direito à educação **numa escola inclusiva para todos.**

### **3. Intervir nos comportamentos agressivos**

A escola é por definição um espaço de interação que se associa a saber, a conhecimento, a desenvolvimento humano, a convívio e à construção de relações psicoafectivas e sociais.

Como sistema aberto, a escola modifica-se com a sociedade, refletindo as vivências e a cultura e contribuindo igualmente para mudanças significativas nas comunidades de inserção. No que diz respeito à violência, a escola por um lado reflete os comportamentos agressivos da comunidade e por outro contribui para o seu aparecimento (Malta et al., 2010).

Os comportamentos agressivos em contexto escolar constituem um problema, provavelmente tão antigo quanto a própria escola. A sua persistência ao longo dos tempos deve-se provavelmente ao facto de serem entendidos como naturais, estarem inscritos num padrão normal de interação e as suas consequências serem desvalorizadas (Leonardo, 2007). Foi a sua elevada prevalência e complexidade bem como as consequências que se concluiu terem nos intervenientes que fizeram com que nas últimas décadas passassem a ser objeto de múltiplos estudos.

Este problema é particularmente grave quando se prolonga por largos períodos e as vítimas e observadores, se remetem ao silêncio, permitindo o seu perpetuar, com consequências terríveis, a nível do bem-estar e saúde (Carvalhosa 2011).

Num estudo realizado por Nagin e Tremblay em 1999, foi possível identificar que as crianças que apresentavam um comportamento agressivo aos 6 anos de idade apresentavam depois, durante a adolescência, comportamentos violentos e de delinquência. Do mesmo modo, num outro estudo realizado foi possível identificar crianças em risco de desenvolver um comportamento agressivo já na fase em que terminam o Jardim de Infância (Dodge, 2002). Todos estes resultados reforçam a importância da prevenção da agressividade começar o mais precocemente possível e de abranger o maior número possível de alunos, para que estas crianças e jovens possam desenvolver, desde cedo, uma adequada noção de bem-estar e de resiliência (Wolfe et al., 2009). A importância de agir cedo na prevenção da agressividade, deve-se ao facto de que só assim é possível desenvolver competências nas crianças que poder-se-ão manter na idade adulta. Estas competências dizem respeito à capacidade de comunicação, escuta ativa e negociação de soluções, contribuindo para uma melhor capacidade de resolução de conflitos.

De acordo com Machado (2010), a prevenção pode ser conceptualizada em termos do momento de evolução do comportamento problema ou em termos da população a quem se destina. Relativamente ao primeiro caso, a prevenção pode ser primária - intervenção anterior à manifestação do problema de forma a evitar o surgimento de novos casos; secundária - intervenção destinada a, uma vez identificado o problema, o tratar o mais precocemente possível; e terciária - intervenção para evitar recaídas, prevenindo a frequência e gravidade dos danos.

Os autores do relatório realizado pela APA (American Psychological Association) em 1993, acerca das causas e possíveis soluções para a violência juvenil sugerem que se recorra a programas baseados em estratégias que visem a redução dos fatores de risco que conduzem a comportamentos antissociais, e mais especificamente tenham início o mais precoce possível, lidem com a agressividade como parte de um conjunto de comportamentos antissociais e intervenham ao nível do contexto quotidiano da criança/adolescente (família, escola, grupo de pares, comunidade). A escola é, pelo que já foi observado, a par da família e da comunidade, um dos contextos de socialização e

desenvolvimento mais importantes para as crianças e jovens, não apenas relativamente às aprendizagens curriculares associadas ao conhecimento, mas também à “aprendizagem social relevante. Trata-se do local onde podem ser aprendidas competências sociais essenciais no comportamento em sociedade e em grupo.

Desta forma, a escola é um ambiente natural e privilegiado para a realização de programas de prevenção, porque a maioria das crianças/adolescentes da nossa sociedade frequenta-a e, com o apoio das infraestruturas subjacentes, é mais fácil afetar um elevado número de jovens durante os anos de formação. Estes programas terão mais sucesso quanto mais tempo forem trabalhados com os alunos e os professores, quanto mais os professores estiveram familiarizados e motivados para trabalharem o tema e quanto mais apoio administrativo a escola disponibilizar.

No entanto, a investigação formal sobre a eficácia dos programas de prevenção da violência tem sido limitada, embora existam dados que mostrem que estes programas têm como resultado a redução dos castigos disciplinares, uma melhoria do ambiente escolar e o aumento da autoestima, confiança e responsabilidade dos alunos participantes neste tipo de intervenção (Walker, 1995).

### III – CAPÍTULO – ARTE EM EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender*

*Paulo Freire*

#### **1. Aspetos gerais**

A arte continua a ter uma definição muito diversificada nas diferentes partes do mundo, pois, de acordo com a sua utilização, pode ser concebida para alcançar diferentes propósitos, ou seja, pode ter fins educativos, produtivos ou terapêuticos.

Independente do seu propósito, segundo Bosi<sup>1</sup> a arte é um fazer, é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma e se transforma a matéria oferecida pela natureza. Neste sentido, atividades ligadas à arte possuem componentes significativas que favorecem e auxiliam as ações e os comportamentos saudáveis. Assim, podem ser utilizadas como um recurso “terapêutico eficaz” ou ainda, como um “remédio” capaz de causar efeitos positivos surpreendentes no acompanhamento de pessoas com incapacidades físicas, cognitivas ou sociais

Se a prática da arte tem poderes curativos e pode proporcionar mudanças de atitudes e de comportamentos, pode-se dizer que esta tem a capacidade de promover uma melhoria na qualidade de vida das pessoas. A arte é, uma expressão inerente ao ser humano e está, potencialmente, ao alcance de todos. A esse respeito Cesar (1998) (citado por Mônica Nascimento, 2006, p:25) esclarece ainda que a arte é pessoal e única, e expressa a linguagem do inconsciente.

#### **2. Arte em educação**

A escola é na maioria das vezes, o primeiro ambiente de separação dos pais por tempo prolongado. Por conseguinte, é neste ambiente que crescem as dúvidas, a necessidade de competir, de fazer parte dos grupos de relacionamento, de ser aceite pelo outro, de ser comum. Cada criança, ao entrar na escola pública ou particular, traz consigo toda a sua bagagem de experiências de construção do pensar, de emoções e sentimentos. Infelizmente, nem sempre essa bagagem é a mais positiva. As crianças que sofreram perdas significativas, que sofreram abusos, que tiveram pouco afeto, tendem a apresentar um rendimento inferior e dificuldade de interação social. Tendo em conta o

mundo globalizado e competitivo de hoje em que a cobrança dos pais e da escola, os problemas domésticos, financeiros e de relacionamento familiar afetam as crianças significativamente, um trabalho sério relacionado com a autoestima e autoimagem pode beneficiá-las bastante.

A passagem do ambiente familiar para o ambiente escolar nem sempre é fácil ou agradável assim pensa-se que a utilização da arte nas escolas pode tornar-se numa forma muito eficaz de trabalhar com as crianças, pois, pode ajudá-las a compreender melhor as suas emoções e a expressá-las saudavelmente.

Sabemos que as crianças têm potencialidades criativas inatas e que o ser humano é caracterizado por “*produtivo e realizador*”, assim, se pensarmos em como a criatividade e o autoconhecimento podem trazer benefícios para a saúde, deparamo-nos com a realidade de que o poder transformativo e criador que envolve todas as atividades artísticas pode trazer benefícios às crianças e jovens.

Vários autores defendem a existência de benefícios psicológicos na realização de “artwork”. Assim sendo, decidimos agrupar as teorias existentes em cinco mais gerais:

(1) ***A obra de arte é encarada como um meio de autoconsciência*** (Jung, 1963).

Jung usava a pintura como meio de fazer a sua própria auto terapia. Defendia que durante o processo de criação a pessoa é forçada a procurar o equilíbrio entre o seu “eu” interior e a realidade exterior. Na procura deste equilíbrio o artista envolve-se na procura de uma integração viável entre esses dois mundos, podendo assim ter uma melhor noção de coerência e de realização pessoal.

(2) ***A obra é encarada como um mecanismo de defesa***: Kramer (1958) o autor destaca os processos subliminares envolvidos na construção das obras de arte. De acordo com este autor a pessoa que cria transfere experiências subliminares internas para o mundo externo. Percecionar o produto final a partir desta perspetiva representa simbolicamente alguns aspetos dos conflitos não resolvidos entre o seu “eu” e as exigências do superego. Expressar esses conflitos inconscientemente através de obras de arte pode ajudar o artista a contê-los.

(3) ***A obra é encarada como uma forma de aliviar as dificuldades pessoais***: Segundo Rhyne (1973) o próprio processo criativo tem o potencial de ajudar a gerir alguns problemas pessoais. A capacidade que cada individuo tem de gerir os seus

próprios materiais, como por exemplo: as tintas, a argila, os pinceis, etc. pode ajudá-lo a obter um maior domínio sobre os seus próprios impulsos descontrolados.

(4) *A obra é encarada como uma forma de alcançar alívio emocional*: De acordo com Nucho (1987), a prática de arte permite que uma pessoa possa expressar sentimentos demasiado doloroso para serem expressos de outra forma. Isto é, é mais fácil e seguro expressar sob a forma de arte as emoções "proibidas" e / ou "perigosas" devido à natureza da representação simbólica da mesma e devido ao facto do artista se sentir no controlo ao longo de todo o processo criativo.

(5) *A obra é encarada como uma ajuda para se alcançar um autoconceito positivo*: McNiff (1976) e Oster e Gould (1987) afirmam que o envolvimento em trabalhos artísticos melhora a autoimagem meramente fornecendo uma oportunidade de aplicar sentimentos de controlo e criatividade. Trata-se de "Tempo de qualidade" consigo mesmo. A possibilidade que o indivíduo tem de se autoexpressar, de experimentar de livre vontade e o domínio total sobre o processo e o produto final faz com que a arte seja uma atividade prazerosa podendo assim, aumentar uma autoimagem positiva.

Apesar de todos estes argumentos teóricos e justificativos dos benefícios emocionais da realização de arte, não encontramos estudos empíricos que aferissem qualquer um deles. No entanto, existem artigos que apoiam a ideia de que a educação através da arte tem benefícios psicológicos e sociais para os jovens e crianças. Grytting (2000) revisou vários artigos e concluiu que a educação através da arte melhora as habilidades espaciais e cinestésicas das crianças promovendo a inteligência interpessoal e intrapessoal das mesmas, oferecendo às crianças a oportunidade de expressar emoções e ajudando o seu desenvolvimento social. A maioria destes estudos, no entanto, não é experimental, e baseiam as suas conclusões apenas nas opiniões e impressões de professores de arte.

No sentido de trazer mais informação que possa vir a fortalecer estas teorias o presente estudo foi desenhado para testar alguns aspetos das mesmas. Através da implementação de um programa de intervenção numa turma que apresenta problemas comportamentais iremos avaliar a influência da arte na modificação de comportamentos desafiadores. Decidimos assim analisar o efeito da elaboração de murais em graffiti em três variáveis

emocionais e sociais que são particularmente relevantes para os jovens com comportamentos desafiadores (1) autoconceito, (2) falta de controlo e (3) interação social.

### **3. Arte e transformação**

Segundo Sussane Langer, arte é a “criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano”, ou seja é a concretização através do “belo” de uma dimensão humana inalcançável pela linguagem conceitual: o sentimento.

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, ela torna-se num canal de acesso a dimensões humanas impossíveis de conceptualizar simbolicamente. Pela linguagem ligamo-nos aos conceitos e às relações que se oferecem à razão, ao pensamento, pela arte somos levados a conhecer melhor as nossas experiências e sentimentos naquilo que escapa à linearidade da linguagem. Assim, a arte é uma forma de despertar o indivíduo para o seu próprio sentimento.

Hoje em dia, na sociedade intelectualista, reforçada nas escolas, em que vivemos dá-se ênfase àquilo que é racional e lógico. É suposto aprender-se conceitos já “prontos”, “objetivos” que a escola veicula a todos indistintamente sem ter em conta as peculiaridades de cada um. Durante este processo os alunos acabam por perder a oportunidade de criar a sua própria “visão do mundo” com base nas suas perceções e sentimentos. Através da arte podemos então despertá-los para a sua maneira de sentir sobre a qual se constroem todos os outros processos racionais.

Ao encontrar nas formas artísticas simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprio através da descoberta dos padrões e da natureza do seu sentir. Através da arte o homem pode expressar-se sem a preocupação de verbalizar as suas emoções, é um caminho para a interpretação da sua experiência pessoal. Quando criamos, uma ponte abre-se no nosso interior promovendo ligações importantes para a tentativa de resolver conflitos. Read (1998) afirma que existe uma relação de causalidade entre a arte e a psique, em que o trabalho artístico é inspirado pela personalidade do seu autor.

Quando um artista escolhe uma determinada técnica para a execução de uma obra e/ou “projeto estético-artístico”, essa escolha parece acarretar necessidades de sublimação específicas.

A sublimação é o processo através do qual a energia originalmente destinada a propósitos sexuais ou agressivos é direcionada para finalidades artísticas, intelectuais ou culturais. Segundo Frager e Fadiman (1979, p. 18):

*“Podemos comparar a energia original a um rio que inunda, destruindo casas e propriedades. Para evitar isso, uma barragem é construída. A destruição não pode mais ocorrer, mas a pressão desenvolve-se atrás do dique, ameaçando danos ainda maiores se, em qualquer ocasião, a barreira se rasgar. A sublimação é a construção de canais alternativos que, por sua vez, podem ser utilizados para gerar energia elétrica, irrigar áreas outrora áridas, criar parques e oferecer outras oportunidades recreativas. A energia original do rio foi desviada com sucesso para canais socialmente aceitáveis ou culturalmente sancionados.”*

O conceito de sublimação é utilizado por Freud muitas vezes referindo-se à atividade artística (embora não seja restrito a esse tipo de atividade). A sublimação é um destino específico da pulsão que consiste numa substituição do objetivo sexual por outro, eventualmente socialmente mais valorizado (Freud, Sigmund, 1962).

No seu ensaio “O mal-estar na civilização” (1974), Freud afirma que as satisfações substitutivas que a cultura oferece, como a arte, são “ilusões”, mas não deixam de ter a sua eficácia, graças ao papel que é assumido pela fantasia na vida psíquica. Freud frisa a capacidade que a arte tem de reconciliar o homem, que sacrifica os seus desejos em prol da civilização, reforçando assim os seus laços de pertença à cultura.

Neste sentido, podemos afirmar que realmente existe um potencial terapêutico no processo criativo do trabalho artístico e que não se pode dissociar a obra do contexto cultural em que foi criada. A criação artística pode ser uma atividade terapêutica ao estabelecer uma via de contato do sujeito com suas próprias vivências internas, emoções e pensamentos, e interferir na relação com os outros. É esse ponto de vista que nos interessa, ao refletir sobre o uso da arte para amenizar os comportamentos desafiadores.

A escola é um espaço ideal para que os jovens tenham um contacto sistematizado com o universo artístico e as suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. É um ótimo espaço para mostrar aos adolescentes que a arte não está isolada do seu

quotidiano, da sua história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada dos padrões sociais que operam na sociedade. Se nós prepararmos os adolescentes para lerem imagens produzidas por artistas, estaremos a prepará-los para lerem as imagens que os rodeiam. Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, pois a prática educativa não fica só presa ao talento, mas também à capacidade de experimentação de cada um. Desta forma, estimula-se os alunos a arriscar a desenhar, a representar, a dançar, a tocar e a escrever, pois são experiências e não uma competição. Só assim, os adolescentes se reconhecerão como participantes e construtores dos seus próprios caminhos.

#### **4. O Graffiti enquanto agente de transformação na mediação Comportamental**

##### **4.1. O estigma da exclusão social na educação**

A liberdade e igualdade defendida pelos filósofos e burgueses do séc. XVIII iam ao encontro das necessidades das camadas mais pobres da população, vítimas de agressões, humilhações e de diversas formas de exclusões, não estando salvaguardados pelo respeito, pela dignidade e pelas exigências naturais da condição humana. Sob essa inspiração ocorreram as revoluções burguesas dos séculos dezassete e dezoito, apoiadas pelas massas populares, iludidas pela utopia que, dessas revoluções, surgiria a eliminação dos privilégios da burguesia dando lugar a uma sociedade de pessoas livres e iguais.

Como se esperava, a igualdade de direitos e de oportunidades foi progressivamente posta de parte, utilizando-se a tese de que “a desigualdade é justa se todos forem livres”.

Não se levou em conta que nada significa o direito a ser livre para quem, nascido na pobreza e sem ter acesso à educação, aos cuidados de saúde e a tudo o mais que a pessoa humana necessita para viver com o mínimo de dignidade, não tem de facto, o poder de ser livre.

Foi a consciência da necessidade profunda de mudança que produziu a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948: “Artº 1º *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade”*. Sendo os Direitos Humanos valores universais, ninguém pode ser excluída desse respeito e toda a exclusão social é negação do humano.

No que diz respeito ao direito à educação, vários estudos realizados mostram que a grande maioria de jovens sem curso superior e sem qualquer tipo de qualificação profissional, para além de serem oriundos de grupos sociais desfavorecidos, ou estão desempregados, ou têm empregos precários de baixos salários.

Este é um aspeto que nos deve merecer especial atenção: a existência de jovens excluídos que apresentam muitas dificuldades em superar a situação e o estigma da exclusão. Este sentimento de exclusão reforça no jovem o desafio à autoridade escolar, aos professores dentro e fora das salas de aula; os comportamentos desviantes e a violência passam a ser atributos de uma personalidade revoltada interior.

Efetivamente, assistimos a uma presença cada vez maior de jovens provenientes de grupos sociais desfavorecidos, excluídos por falta de recursos, por comportamentos de risco, sem referências simbólicas, ou seja, isentos de sentimentos de pertença, de valores, normas, etc.

São “vítimas” de uma exclusão territorial-geográfica, que habitam bairros sociais periféricos, degradados em relação ao centro urbano, onde os espaços comuns são revestidos a alcatrão, deteriorados, cheios de lixo, onde o grito de revolta apenas tem eco nas paredes cobertas *de grafitis*.

#### **4.2.Arte de rua e grafiti**

A rua em si tornou-se uma plataforma onde os artistas se podem expressar e, muitas vezes, transmitir as suas visões pessoais, valores e opiniões como se de um diário se tratasse. Artistas como Jame de Vega afirmam "...a minha ideia é sair do mundo e criar um diálogo. Então, tento escrever algo que acho que as pessoas precisam de ouvir, ou reouvir. Algo para fazê-los pensar, naquele momento "(Fleming, 2007,p:98).

Esta forma de comunicação, inadvertidamente, ou não, tornou-se parte da nossa cultura visual diária e surge por meio de duas formas diferentes de arte: arte de rua e grafiti.

Manco (2002), sugere que, "A arte do grafiti, como ideia, sempre existiu ao lado de outros empreendimentos artísticos, a diferença é que ela é uma maneira do artista se auto exprimir usando métodos que são vistos como criminosos, ou fora da arte

considerada convencional pela sociedade.” (Gross, D. e Gross, T., 1993)

Lewisohn (2008) afirma que, "a escrita Grafiti tem uma estética muito específica: é sobre a marca, trata-se da forma gráfica, trata-se de letras, estilos e pulverizador-pintura, aplicação e trata-se de chegar a lugares de difícil acesso "(p:23). Curwen e MacGillivray (2007) sugerem que a marcação é uma prática social que premeia a alfabetização com a intenção e significado, permitindo a um grafiteiro a oportunidade de formar uma identidade, a pertença a uma comunidade específica, a um grupo ou "Tripulação", ainda em conformidade com um conjunto de regras e códigos. É, no entanto, imperioso entender que a marca é fundamental para a cultura, arte grafiti, sem ela, grafiti deixaria de existir. Quase como um rito de passagem, entende-se dentro da subcultura grafiti que se o grafiteiro não marcar, então ele não constrói um "pedaço" (criação de grande escala, de trabalho intensivo obras de grafiti estilo de arte, gíria para obra-prima).

A arte de rua, por outro lado, não adere a nenhum conjunto de regras estabelecidas, é aberto a muitas interpretações, assim como todos os artistas estão abertos a trabalhar como bem entenderem. Arte de rua, ao contrário da maioria da arte grafiti, varia nos meios de comunicação utilizados. Além de pinto, canetas permanentes, ou marcadores tipicamente usados por grafiteiros, os artistas de rua tem ampla liberdade para incluir qualquer meio que melhor servir o seu estilo artístico.

Dentro do mundo da arte de rua, os artistas levam em conta um local específico para a instalação da obra, enquanto, um "escritor" (artista de grafiti) não tem local específico ou predeterminado.

A inclusão na comunidade da arte “mainstream” não é desejável por todos os artistas de rua nem por todos os grafiteiros, por isso existem muito poucos exemplos de “street art” ou arte dos grafiti nas coleções permanentes dos museus. De acordo com Lewisohn, no verão de 2008, o Instituto Smithsonian reconheceu a importância da arte do grafiti no cenário da arte contemporânea com a exposição "Reconhecer! Hip Hop e Retrato Contemporâneo ", que contou com a arte vista através de uma lente do hip hop.

### **4.3. Influência da arte de rua e grafiti nos jovens**

A arte de rua e os grafiti, embora de diferentes formas, chegam aos jovens um pouco

por toda a parte, querendo ou não fazem parte da sociedade contemporânea. Ambas são já uma forma da nossa cultura visual diária fazendo parte de uma linguagem falada por todos. Rua e graffiti embora tenham o poder de promover novas e diferentes formas de aprendizagem para todos os alunos, são muitas vezes evitadas nos currículos educativos porque incentivam-nos a explorar noções de expressão criativa em áreas urbanas, públicas, incluindo espaços tradicionalmente não reservados à arte pública.

De acordo com, Melissa L. Hughes, (2009) após um estudo por si realizado, a maioria dos seus entrevistados afirmam que se trata de uma arte atraente e desafiadora, que enriquece e estimula o sentido crítico dos alunos. Este tipo de pensamento crítico estimula os alunos a questionar a definição de arte, ampliando a sua própria definição pessoal. Segundo a mesma autora, para os educadores a nível do ensino médio, uma lição sobre a arte do graffiti de rua pode fazer a ponte entre a cultura visual diária da vida e o mundo da arte.

Para alunos do ensino médio urbano, rua e graffiti é uma parte inevitável da sua cultura visual diária (Whitehead, 2004). Basta ir e voltar da escola, para os alunos de áreas urbanas serem bombardeados com inúmeras oportunidades de ver uma variedade de formas de arte de rua e grafite em autocarros, em comboios, em viadutos, nas cercas, nas paredes de edifícios, calçadas, ou simplesmente em sinais de trânsito. A este bombardeamento junta-se a imprevisibilidade e o fascínio de não saber onde ou quando vão ser agradavelmente surpreendido com um graffiti.

Miller (2002) sugere que a maioria dos grafiteiros são principalmente adolescentes do sexo masculino de meios economicamente desfavorecidos, no entanto, este nem sempre é o caso. Por exemplo, existem já vários grafiteiros de rua que possuem um lugar de destaque no livro “Graffiti Women: Street Art dos cinco continentes por Nicholas Ganz” de 2006. Existem também já várias artistas do sexo feminino que começam a ganhar alguma notoriedade, não só estão a fazer um “nome” nas ruas, mas também nas galerias e espaços museológicos.

Atualmente existe um estereótipo estabelecido sobre a associação dos artistas de rua e graffiti com a subcultura de gangue (Bowen, 1999). Para uma boa parte da sociedade, os artistas de rua e grafiteiros são facilmente associados com gangues (Chalfant, 1987),

mas diferem deles, pois os gangues, interessam-se estritamente em estabelecer limitações territoriais enquanto os artistas de rua e grafiti estão mais interessados no desenvolvimento de uma reputação através da multiplicação de obras de arte, ganhando fama em relação às mesmas (Curwen, M. S. & MacGillivray, L., 2007). Para os artistas de rua e grafiti, as “peças”(obras de arte) são consideradas contribuições para a sociedade, reforçando um apelo estético muito necessário nas zonas urbana (Bowen, 1999).

## PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

### CAPITULO IV – METODOLOGIAS

#### 1. Enquadramento metodológico

Ao longo da primeira parte deste trabalho, foi feita uma análise de algumas teorias explicativas de comportamentos sociais agressivos, nomeadamente na adolescência, perspetivando ainda algumas abordagens teóricas que têm sido estudadas nas últimas décadas.

Tentámos ainda referir algumas *abordagens* que têm como objetivo intervir na agressividade em contexto escolar. Foi dado especial ênfase a um determinado tipo de abordagem terapêutica (do domínio expressivo – arte terapia) que enfatiza a arte da pintura expressiva como veículo de intervenção nos comportamentos pró-sociais.

No final de toda a revisão bibliográfica pareceu-nos que se foi estruturando uma fundamentação para este estudo tendo em conta que nos pareceu ser possível enquadrá-lo conceptualmente numa perspetiva teórica do desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner formulou a sua teoria de desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, expondo ao campo científico importantes premissas para a delineação e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Os seus trabalhos fizeram uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas, “fora do contexto”. Para ele, essas investigações focalizavam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam (Bronfenbrenner, 1979).

Recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998) alegaram que tem havido um grande desenvolvimento científico nesta área e os estudos realizados com crianças e adultos em situação de vida real têm, agora, lugar-comum na literatura de pesquisa em desenvolvimento humano, tanto nos Estados Unidos como na Europa.

Nas duas últimas décadas, o autor tem trabalhado na reformulação da sua abordagem ao tema, trazendo como modificação para o novo modelo de pesquisa, a consideração da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. As crianças

influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas são influenciadas ao mesmo tempo pelos que está ao seu redor. Este novo modelo introduz um maior enfoque não só à interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas também à interação com objetos e símbolos. (Bronfenbrenner; Morris, 1998)

A nova reformulação do modelo ecológico de desenvolvimento humano, realizada por Bronfenbrenner e Morris (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz até algumas críticas à sua primeira abordagem, questionando o foco demasiado grande aos contextos do desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspeto proposto no novo modelo é o construto teórico “*processos proximais*”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner; Morris, 1998, p. 994). No modelo bioecológico, são reapresentados quatro aspetos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: “*pessoa, processo, contexto e tempo*”.

**Pessoa:** refere-se ao fenómeno de regularidades e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerarem as características do indivíduo em desenvolvimento. Para o autor as convicções, o nível de atividade, as metas e motivações dos sujeitos têm considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pelos mesmos, podem até ter tanto impacto como os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. Características do tipo pessoais, como género ou cor da pele, podem influenciar a maneira como os outros lidam com a pessoa em desenvolvimento. Devem ainda ser considerados os valores e expectativas que os sujeitos têm nas suas relações sociais.

**Processo:** refere-se às ligações entre os diferentes níveis de papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectualmente, emocionalmente, socialmente e moralmente o ser humano, criança ou adulto, necessita de participar e interagir com pessoas, objetos e símbolos do meio ambiente. Para ser efetiva, a

interação tem que ocorrer regularmente e durante grandes períodos de tempo. Estas formas duradouras de interação referem-se a *processos proximais* (*proximal process*). São exemplos destes processos a relação pais-criança e as atividades entre crianças sejam elas em grupo ou em jogo solitário, como ler, aprender coisas novas, resolver problemas, executar tarefas complexas e adquirir conhecimentos e experiências novas (Bronfenbrenner; Ceci, 1994, p. 6).

**Contexto:** refere-se ao contexto de desenvolvimento ou seja ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido. O autor subdivide os vários ambientes abrangendo não só os ambientes mais imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve mas que se relacionam com ela e têm o poder de influenciar o curso do seu desenvolvimento.

**Tempo:** pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, noutras palavras, como ocorrem as mudanças sofridas pela pessoa em desenvolvimento com o decorrer dos tempos. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento humano pode ser alterado devido a eventos históricos. Estas alterações podem não só acontecer aos indivíduos, como também a segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas e da família num determinado momento das suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento das pessoas, é a diferença na maneira dos pais criarem os seus filhos, na década de 40, na década de 80, ou na atualidade.

A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner privilegia estudos de desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais em detrimento de experiências de laboratório. Visa apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita.

Ou seja basicamente o modelo ecológico pressupõe, para a compreensão do desenvolvimento humano a existência de uma relação ativa e dinâmica entre a pessoa e o meio.

Ora tendo em conta todos estes pressupostos não poderíamos deixar de fazer uma investigação qualitativa baseada no modelo bio ecológico apresentado anteriormente

pois a nosso ver, trata-se da abordagem que melhor se adequa aos objetivos a que nos propusemos inicialmente. Objetivos esses que passam por implementar um programa de intervenção em contexto sala de aula durante o maior tempo possível por forma a analisar as implicações do mesmo nos comportamentos dos alunos. Ou seja, queremos acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos em determinado contexto durante um determinado período de tempo.

Seguimos uma abordagem de natureza qualitativa porque nesta os intervenientes da investigação não são apenas variáveis isoladas mas são sim parte de um todo no seu contexto natural (Merriam, 1988). É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há, determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Os mesmos autores defendem ainda que, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que como aquele que o faz meticulosamente. Enquanto, a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua

essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

## **2. Objetivos do estudo e planificação da investigação**

Como vimos nos capítulos anteriores, os comportamentos desafiadores dos alunos continua a ter uma influência negativa no normal funcionamento das aulas e nas aprendizagens realizadas pelos alunos, assim as escolas dos nossos dias têm a responsabilidade de formar os jovens com ou sem NEE com competências sociais, académicas e pessoais de forma atraente e que os motive para as aprendizagens.

Parece-nos deste modo justificada a importância do presente estudo, ao procurar identificar possíveis alterações em algumas dimensões da competência social ocorridas durante o período em que se desenvolveu um programa de intervenção utilizando os graffiti em jovens com comportamentos desafiadores em escolas de zonas urbanas.

As escolas devem ter como principal preocupação, a preparação dos jovens para uma vida ativa com qualidade, devem portanto, ajudar estes jovens a ser ativos economicamente e a ser competentes na vida do dia-a-dia.

A fundamentação teórica apresentada na primeira parte sustenta a pertinência desta investigação, através da qual se pretende constatar se realmente será benéfico a implementação do grafiti no currículo do ensino regular, como forma de amenizar os comportamentos desafiadores. Nesta perspetiva e, de forma a melhor perceber esta realidade formulou-se o seguinte problema de investigação que preside ao estudo:

- **Qual a influência do grafiti nos alunos dos meios urbanos que apresentem comportamentos desafiadores?**

O Objetivo Geral desta investigação passa por averiguar se a arte do grafiti pode, através da sua aplicação no sistema educativo, amenizar os comportamentos desafiadores dos alunos das escolas dos meios urbanos.

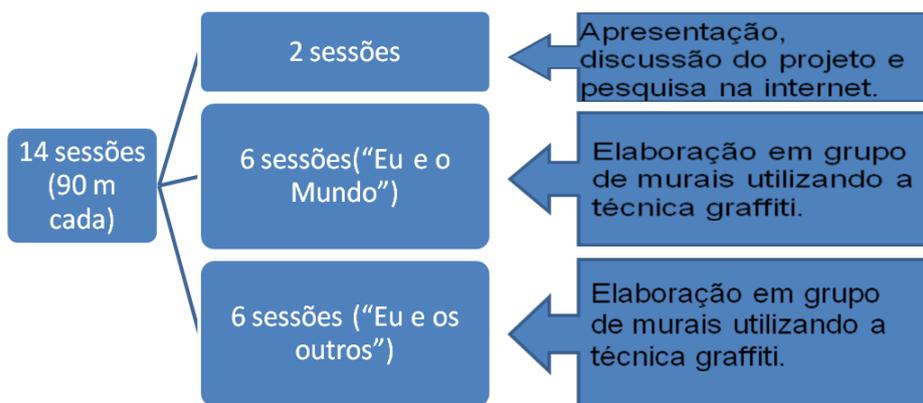
Para tal é necessário estabelecer objetivos mais específicos, através dos quais se possa averiguar as possíveis alterações de comportamento dos alunos. Assim sendo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos.

- Verificar alterações comportamentais dirigidas às atividades durante a implementação do programa de intervenção.
- Verificar alterações comportamentais dirigidas ao professor durante a implementação do programa de intervenção.
- Verificar alterações comportamentais dirigidas aos colegas durante a implementação do programa de intervenção.
- Verificar alterações nos Comportamentos Pró-sociais durante a implementação do programa de intervenção.

Será assim, estruturado, implementado e avaliado um Programa de Intervenção para grupos de adolescentes com comportamentos desafiadores.

Este *Programa de Intervenção* visa promover, nos alunos, o desenvolvimento de dimensões sócia afetivas e comportamentais no relacionamento intra e inter-individual (nomeadamente diminuição de comportamentos agressivos, promoção da empatia, de atitudes pró sociais, respeito por regras, maior integração no grupo de pares, promoção da motivação para as atividades letivas e diminuição do absentismo).

O Programa é composto por:



Aos alunos serão apresentados dois temas "Eu e o Mundo" e "Eu e os outros" para a realização dos dois murais. Os temas foram escolhidos tendo em conta que se pretende

levar os alunos a pensar a sua relação com aquilo que os rodeia indo do geral “Mundo” para o particular “os outros”.

Durante toda a implementação do programa o professor investigador fez várias sessões de brainstorming no sentido de levar os alunos a pensar sobre os temas e sobre a informação que eles queriam passar para os murais, as suas ideias, emoções sentimentos, raivas, etc.

O estudo será dividido em três fases:

**1ª Fase** - *Antes do início do programa*, onde se realizarão questionários a alguns professores da turma com o objetivo da recolha de dados sobre cada jovem a estudar.

**2ª Fase** - *Durante o desenrolar do programa* – aos alunos e professores será proposto a elaboração de murais a partir de dois temas: *“Eu e o mundo” e “Eu e os outros”*.

Pretende-se verificar as alterações de comportamento ao nível das expressões verbais e não-verbais e ao nível da análise da qualidade das interações, numa reflexão sobre o grupo e seus intervenientes.

Pretende-se que existam reuniões de supervisão de grupo, de modo a permitir um acompanhamento próximo do desenrolar do programa e por forma a poder haver um confronto e re-objetivação das descrições e informações.

**3ª Fase** - *Após o desenvolvimento do programa*, onde se irá analisar as imagens de vídeo efetuadas durante as sessões através de uma grelha de avaliação de comportamentos por forma a analisar os comportamentos dos diferentes alunos da turma.

### **3. Cenário e sujeitos**

Realizado o enquadramento teórico dos vários conceitos que estão implícitos neste estudo, assim como uma revisão geral dos diversos autores que fizeram investigações nesta área, iremos referir agora sobre os agentes e espaços educativos implicados no presente estudo.

Faremos assim, uma breve caracterização dos mesmos, justificando a razão das opções tomadas.

### 3.1. O meio

A escola secundária onde decorreu este estudo é um estabelecimento de ensino público destinada a ministrar o terceiro ciclo e o ensino secundário. Esta escola situada em Ponte de Sôr, está instalada num edifício recentemente remodelado pelo que se encontra em ótimo estado de conservação e os alunos têm acesso na própria sala a computador e internet.

### 3.2. Sujeitos/Alunos

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo qualitativo em educação, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Em relação à turma, a escolha foi intencional e teve em vista esta investigação. Assim, após reuniões com membros da direção da escola e vários professores definiram-se três turmas como tendo as características pretendidas pelo investigador. Numa dessas turmas (constituída por alunos de um curso CEF – Serviço de mesa) não era possível a realização do estudo pois estes não tinham nenhuma disciplina na área da arte e nas outras disciplinas era impossível dispensar os alunos pelo tempo necessário à implementação do programa de intervenção. Na segunda turma, também um curso CEF - Fotografia, segundo os professores da turma também não era possível dispensar o tempo necessário para a implementação do programa de intervenção, visto tratar-se de um curso que estava a integrar o programa educativo de dois anos apenas num, pois trata-se de um CEF de apenas um ano letivo. Restando ao investigador a possibilidade de escolher a turma constituída por alunos do 9º ano (turma PIEF), pois ao tratar-se de uma turma PIEF não depende de um programa educativo definido pelo ministério da educação, podendo assim ser implementado o programa de intervenção durante o tempo necessário à investigação.

A turma é constituída por um total de nove alunos, dos quais quatro são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino.

Todos os alunos participaram nas atividades, embora na elaboração do primeiro mural um aluno se tenha recusado a trabalhar em grupo, fazendo-o individualmente. No

segundo mural o mesmo aluno já se mostrou interessado em integrar um grupo de trabalho.

### **3.3. O Investigador/professor**

A fiabilidade e a validade de um estudo de caso dependem muito da forma “decisiva” como o investigador (ou equipa de investigação) se implicam no estudo. O investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo.

O investigador deve estar envolvido na atividade como um insider e ser capaz de refletir sobre ela como um outsider. Conduzir a investigação é um ato de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha.

O investigador é professor de Inglês e Português pelo que não tem formação na área das artes não se encontrando a lecionar no momento deste estudo. No entanto, já trabalhou durante vários anos com alunos com comportamentos agressivos, daí o seu interesse por esta área de estudo.

No início do estudo o investigador não tinha nenhuma relação de proximidade com os alunos participantes mas foi sendo construída ao longo das sessões uma certa cumplicidade com todos.

## **4. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados**

### **4.1. Estratégia de recolha dos dados**

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nas observações diretas na sala de aula registadas em gravações de vídeo; (2) nos inquéritos (questionários) realizados a dois professores da turma sendo um deles o coordenador do curso; (3) na reunião de documentos (facilitados pelo coordenador e psicóloga da turma).

### **4.2. Observação direta e participante**

Tuckman (2000: 523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa

observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994: 90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Em sintonia com a afirmação anterior, e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000: 233) refere que «a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.». Esta assunção, aliada às características dos alunos deste estudo contribuiu fortemente para que o investigador optasse pelo registo em gravações vídeo e registo de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação dos alunos e nos seus respetivos comportamentos.

As observações constantes do investigador no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuíram muito para a compreensão das ações (quase sempre espontâneas) por eles levadas a cabo aquando da realização das tarefas. No entanto, o investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000: 524) observou atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos.

### **4.3. Instrumentos de recolha da informação**

#### **4.3.1. Gravações Vídeo**

Foram efetuados registos videográficos de todas as sessões, 14 sessões no total. Posteriormente foi elaborada uma Grelha Categorical de Observação de Comportamentos (*adaptada* de Oliveira, Maria, 2001), na qual foram registados os comportamentos, por aluno, de seis aulas interpoladas. Posteriormente foi feita uma grelha de levantamento dos comportamentos de todos os alunos, por aula. E por último foi elaborado uma grelha resumo de todos os comportamentos de todos os alunos em todas as aulas observadas.

#### **4.3.2. Questionários**

Foi elaborado um questionário (adaptado de Santos, 1999), que, depois de explicados foi realizado por três professores da turma, que responderam sobre cada um dos alunos da turma individualmente. Um dos professores que realizou os questionários é o coordenador do curso, por ser o que maior contacto mantinha não só com os alunos como com a família dos mesmos.

O questionário individual (anexoB3), administrado na fase inicial do estudo professores da turma, é constituído por três partes com objetivos diferentes: a primeira parte deste questionário, é constituído por questões relacionadas com fatores de influência constitucionais, familiares e ambientais de cada aluno. Visou recolher informações sobre influências externas aos jovens, assim como possíveis doenças ou relações familiares ou até mesmo traumas passados. A segunda parte, é constituída por questões relacionadas com as características do comportamento social dos jovens e visou recolher opiniões e informações em relação a algumas características sociais de cada aluno. A terceira parte visa recolher informações e opiniões sobre as consequências dos comportamentos sociais referidos na segunda parte.

#### **4.3.3.Reunião de documentos**

Foi feita uma recolha de documentos, nomeadamente dados estatísticos, informações académicas, informações familiares junto do coordenador do curso CEF e da psicóloga da escola que acompanhava a turma, no sentido de melhor conhecer os alunos.

## CAPITULO VIII - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

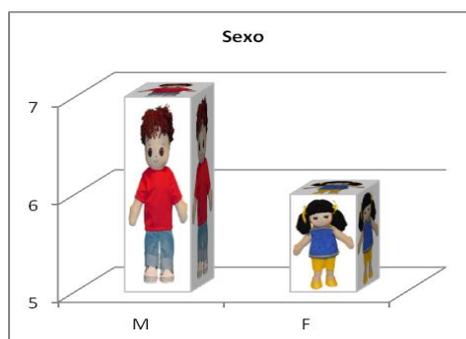
### 1. Caracterização dos jovens e de alguns fatores familiares

Os jovens que constituem o grupo de estudo foram selecionados de acordo com o que foi referido no capítulo dos procedimentos. No entanto foi considerado pertinente sistematizar algumas das suas características nas próximas tabelas e gráficos.

De acordo com os dados recolhidos através dos questionários feitos a dois agentes educativos que se mantinham em contacto direto com a turma foi possível estabelecer o seguinte:

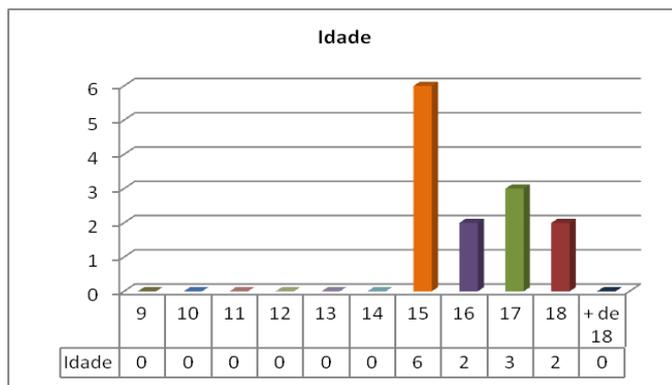
- Dois alunos foram sinalizados, sinalizações essas que incidem sobretudo sobre aspetos como elevados índices de absentismo e/ou abandono escolar efetivo, falta de motivação para o cumprimento da escolaridade e desresponsabilização para com o seu projeto de vida.
- Dois alunos já têm processos a decorrer na CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, e três alunos foram sinalizados até à data atual. Duas alunas têm processo na EMAT - Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais.
- Trata-se de um grupo homogéneo no que diz respeito ao género, quatro alunos são do género feminino e cinco alunos são do género masculino.

Gráfico I



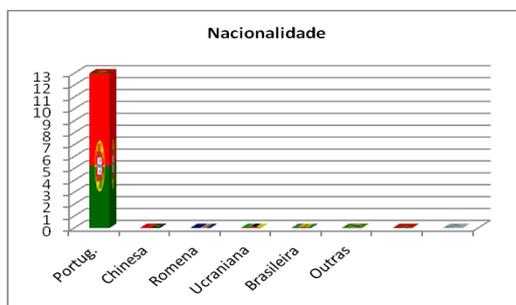
- A média de idades do grupo é de 16 anos de idade, sendo que os alunos mais novos têm 15 anos e os mais velhos 18 anos.

Gráfico II



- Todos os alunos têm nacionalidade Portuguesa.

Gráfico III



- As atividades eleitas pelos alunos como aquelas em que mais ocupam os seus tempos livres são: ver televisão, ouvir música e computador. Enquanto que aquelas que menos merecem a atenção dos mesmos são: caminhar/ ter explicações e fazer trabalhos escolares.

Gráfico IV



- Todos os alunos do grupo já ficaram retidos longo do seu percurso escolar.

Tabela 1 – Variáveis de caracterização do sujeito

Aluno	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		
	Retenções	Quantas X's	Retenções	Quantas X's	Retenções	Quantas X's	Retenção Pres. Ano
A1	Não		Não		Sim	1	Não
A2	Não		Sim	1	Sim	1	Não
A3	Sim	1	Não		Sim	1	Sim
A4	Não		Não		Sim	1	Sim
A5	Sim		Sim		Sim		Sim
A6	Sim	1	Não		Não		Sim
A7	Não		Não		Sim	1	Sim
A8	Sim	1	Não		Não	1	Não
A9	Não		Sim	1	Sim	1	

- De acordo com os questionários realizados, é da opinião dos agentes educativos que todos os alunos do grupo evidenciam mais comportamentos agressivos sobretudo em situação **dual**.
- A maioria dos alunos utiliza comportamentos agressivos do tipo verbal (todos) sendo que alguns também recorrem a comportamentos agressivos físicos (quatro).
- Os comportamentos agressivos (referenciados pelos dois agentes educativos) são considerados:
  - a) **Intensos** – 3 alunos
  - b) **Moderados** – 3 alunos
  - c) **Raros** – 3 alunos

De acordo com os dados recolhidos através dos questionários feitos a dois agentes educativos e documentos facultados pelo coordenador de curso PIEF em relação à família foi possível estabelecer o seguinte:

Tabela 2 – Variáveis de Caracterização da Família

Aluno	Com quem vive				Pai				Mãe			
	1	2	3	Nº Irmãos	Idade	Profissão	Situação	Hab. Liter.	Idade	Profissão	Situação	Hab. Liter.
A1	Pai	Mãe			Sup a 50	8	Efetivo	1ºCiclo	40-50	Doméstica	Desemp.	Sem Freq.
A2	Mãe	Irmãos		1	40-50		Efetivo	2ºCiclo	40-50	5	Efetivo	Secund.
A3	Pai	Mãe	Irmãos	1	Sup a 50	7	Efetivo		40-50	9	Contrato	1ºCiclo
A4	Mãe	Irmãos		1	Sup a 50				40-50		Efetivo	3ºCiclo
A5	Mãe	Irmãos	Outros		Sup a 50	7	Reformado	3ºCiclo	40-50	Doméstica	Contrato	3ºCiclo
A6	Pai	Mãe	Irmãos	+ de 3	40-50	9		1ºCiclo	40-50	9		Sem Freq.
A7	Pai	Mãe	Avós		30-39		Reformado	2ºCiclo	Inf a 30	Desemp.	Desemp.	1ºCiclo
A8	Mãe				30-39	Desemp	Desemp.	1ºCiclo	30-39	Desemp.	Desemp.	1ºCiclo
A9	Pai	Mãe			30-39	Desemp	Desemp.	Sem Freq.	30-39	Desemp.	Desemp.	2ºCiclo

Também em relação à informação recolhida através dos agentes educativos e documentos facultados pelo coordenador do curso PIEF sobre algumas características familiares e ambientais passíveis de influenciar o comportamento dos alunos perante a comunidade educativa e atividades educativas, foi possível sistematizar alguns dados na tabela II.

Nela torna-se evidente que:

- A grande maioria dos jovens que integram a turma é proveniente de famílias

com fracos recursos económicos e habilitações académicas muito baixas ou mesmo nulas.

- Os pais estão, de um modo geral, desempregados, reformados ou são inativos profissionalmente (5 famílias beneficiam do Rendimento Social de Inserção).
- Entre os pais que estão ativos encontramos auxiliares da ação educativa, trabalhadores rurais e vendedores ambulantes.

Assim, é curioso verificar que alguns destes dados vão de encontro aos estudos referidos anteriormente no enquadramento teórico.

Nomeadamente aqueles que evidenciam que a dificuldade de relacionamento é uma variável que aumenta a vulnerabilidade do adolescente com problemas na aprendizagem, dada a importância dos relacionamentos com os pares nessa fase do desenvolvimento. Por outro lado, a família e as relações parentais também afetam a vida dos adolescentes, pois os sentimentos de apego, nesta fase, devem estar seguros para promover a competência social com os pares, ajustamento emocional, auto estima e menor dependência do suporte externo. A forma como os pais encaram a paternidade e as práticas educativas que utilizam fazem parte deste processo, que sofre a influência de diversas variáveis como características dos próprios pais, características dos filhos, contexto social, expectativas de pais e filhos, história prévia dos pais enquanto filhos, entre outras. A interação destes fatores leva a práticas parentais que agem, direta ou indiretamente, nos comportamentos, sentimentos e habilidades dos filhos (Hart, Ladd & Bulerson, 1990).

Parece existir ainda alta correlação entre a estabilidade de comportamentos agressivos, no período que vai da meninice à adolescência, por um lado, e por outro, maiores adversidades familiares e práticas educativas autoritárias.

Indivíduos que apresentavam maior estabilidade da agressividade entre a meninice e a adolescência pertenciam a famílias que haviam passado por maiores adversidades ambientais e/ou famílias que aplicavam práticas educativas mais autoritárias, não promovendo o auto controle em seus filhos (Feldman & Weinberger, 1994; Tremblay & Haapasalo, 1994). Adolescentes que vêm de ambientes familiares inadequados, com práticas inefetivas, aparecem como menos populares, menos aceitos pelos pares e com maior probabilidade de dificuldades no ajustamento sócio emocional e académico (Hart

e cols., 1990).

Acresce que, com o passar dos anos de escolaridade dos filhos, os pais passam a monitorizá-los menos. O envolvimento adequado dos pais com a escolaridade dos filhos promove não só o envolvimento dos filhos com esta, como também um melhor rendimento escolar e bom nível de auto estima (Debaryshe, Patterson & Capaldi, 1993). A valorização e o encorajamento dos pais com relação à escolaridade dos filhos promovem nos filhos a motivação intrínseca para a aprendizagem, e parecem associados ao maior grau de iniciativa dos filhos em sala de aula. Em contrapartida, pais que não se envolvem, não se envolvem com a escolaridade dos filhos geram um baixo nível de motivação intrínseca e um alto nível de motivação extrínseca, sendo que estes adolescentes têm baixa iniciativa em sala de aula (Ginsburg & Bronstein, 1993).

O ambiente familiar sofre influências de diferentes variáveis, advindas de contextos com os quais pais e filhos interagem. A influência destas variáveis sobre os pais parece associada a alterações nas suas práticas educativas e, conseqüentemente, no seu envolvimento com a escolaridade dos filhos. Entre as variáveis que parecem interferir diretamente nas práticas educativas temos: dificuldades económicas, dificuldades conjugais, psicopatologias parentais, entre outras. Estas variáveis, que agem como pressões na vida familiar, influenciam de diferentes maneiras em cada fase do desenvolvimento dos filhos (Dodge, 1990).

## **2. Estudo estatístico dos dados**

### **2.1. Apresentação de resultados**

No sentido de podermos avaliar os objetivos específicos a que nos propusemos no início do estudo e assim chegar a uma conclusão sobre o nosso objetivo geral foi criada uma grelha categorial de observação de comportamentos a partir da qual foi possível avaliar a alteração ou não dos mesmos.

Foi observado o efeito da implementação de um programa de intervenção utilizando a técnica dos graffiti sobre o comportamento de alunos em sala de aula. O objeto final da análise das observações é a verificação de efeitos de correlação negativa entre a prática do graffiti e comportamentos não desejados de alunos em sala de aula, ou a verificação de correlação positiva ou negativa entre a prática dessa técnica e cada uma das categorias observadas em ambiente pedagógico.

O processo de observações incidu sobre um número constante de alunos de uma só turma. Essas observações ocorreram em número de 36, distribuídas em número de 6 por cada uma das 6 aulas observadas ao longo do tempo e por um período de 2 meses e meio, com ocorrências uniformemente distribuídas.

As categorias de comportamento observadas, em simultâneo, durante cada uma das sessões de observação foram, designadamente:

### 1 - Comportamentos dirigidos à atividade:

- **Conversa/perturba:** o aluno conversa ou discute em voz alta, perturbando seriamente as atividades do grupo ou da turma;
- **Interrompe:** o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executá-la por tempo indeterminado, não interferindo, porém na atividade dos colegas;
- **Abandona o local da aula:** o aluno sai da aula sem autorização formal do professor;
- **Modifica a atividade:** o aluno modifica a atividade proposta pelo professor, embora tenha a capacidade de executar, encontrando-se fora da tarefa proposta e podendo causar interrupção da atividade do grupo ou da turma;
- **Envolve-se na atividade:** O aluno mantém-se concentrado na tarefa mais do que 1 minuto;
- **Demonstra satisfação:** O aluno tem expressão verbal de satisfação;

### 2 - Comportamentos dirigidos ao Professor:

- **Recusa de obediência:** o aluno, após a ordem ou um pedido do professor recusa obediência ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual;
- **Indelicadeza:** o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.
- **Outros:** todos os comportamentos considerados inadequados abrangidos neste grupo, (o aluno faz cenas de má educação e desrespeita o professor sem que este se aperceba etc.).

### 3 - Comportamentos dirigidos aos colegas

- Indelicadeza: o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas;
- **Conduta perigosa:** o aluno executa ações, recorrendo ou não a objetos que podem pôr em perigo a integridade física dos colegas;
- Não coopera não colabora: o aluno não comparticipa responsabilmente com os demais colegas nas tarefas propostas;
- Outros: (Isola-se, fala alto sem motivo aparente, fala em segredo com os colegas).

### 4 - Comportamentos Pró-sociais

- Sorri;
- Olha nos olhos enquanto fala;
- Comunica sentimentos verbalmente;

#### 2.2. Análise dos elementos observados

A análise das observações incide sobre o efeito da implementação de um programa de intervenção utilizando os graffiti em sala de aula, durante 6 aulas interpoladas. Esta análise incidirá sobre duas dimensões desse processo de observação:

**1ª Dimensão** - a análise do impacto do programa de intervenção sobre cada uma das categorias de forma individual, com finalidade de observação se sobre eventuais fenómenos de sazonalidade ao longo das 6 aulas que, em caso positivo significarão que o impacto do uso do graffiti não tem memória sobre os resultados da aula anterior e, ainda, a análise da correlação (positiva ou negativa) entre o decorrer das observações no tempo e os resultados obtidos em cada uma das respetivas categorias. Ou seja, pretende-se analisar a existência de alterações de comportamento ao longo de cada aula individualmente. Ao mesmo tempo pretende-se verificar se essas alterações de comportamento se mantiveram ou não nos mesmos momentos da aula seguinte, nomeadamente no início, no meio e no fim da aula.

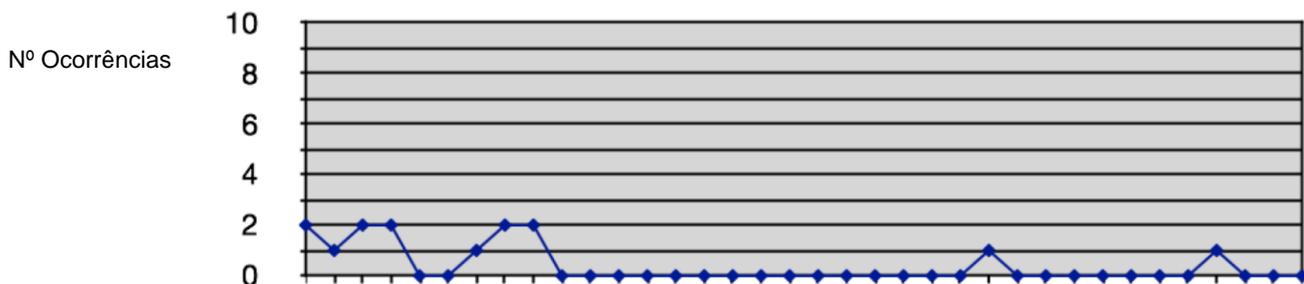
**2ª Dimensão** - a análise do impacto da técnica do graffiti sobre cada um dos grupos de categorias ou seja, e designadamente, sobre os resultados obtidos ao nível dos comportamentos dirigidos à atividade, dos comportamentos dirigidos ao professor, aos comportamentos dirigidos aos colegas, e aos comportamentos pró-sociais. Ou seja, pretende-se avaliar se ao longo da implementação do programa, da primeira à última aula, se verificaram alterações comportamentais estáveis.

Decidimo-nos por fazer esta análise dupla dos resultados porque foi verificado que o resultado final de cada um delas difere, e pretende-se ter a visão mais alargado possível dos resultados da investigação.

### 3. Observação dos resultados das dimensões.

#### 3.1. Primeira dimensão

- Comportamentos dirigidos à atividade: Conversa/perturba: o aluno conversa ou discute em voz alta, perturbando seriamente as atividades do grupo ou da turma.

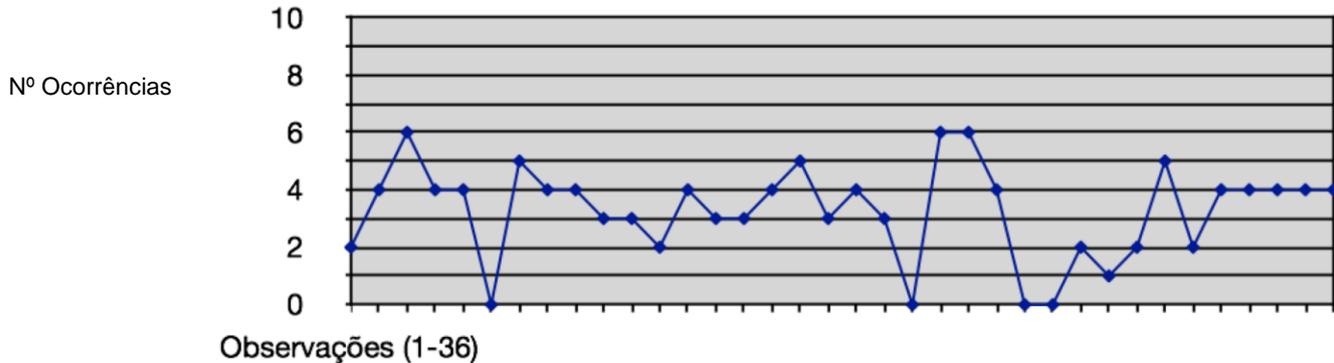


Observações (1-36) g1 - progressão das ocorrências de Conversa/Perturba ao longo das 36 observações

Não se verificam fenómenos de sazonalidade pelo que o uso da técnica não revela qualquer repetição nas observações em cada aula. A correlação entre a progressão do uso da técnica e o número de ocorrências é de -0.500 (\*). O coeficiente de determinação é de 0.250, pelo que deve considerar-se que 25% das variações do elemento perturbador é determinado pelo uso do graffiti ao longo das aulas. Pode concluir-se que o uso da técnica beneficiou consideravelmente a diminuição de ocorrências, embora não as tenha erradicado.

(\*) 0.5/-0.5 é um efeito grande, 0.3/-0.3 é moderado, e 0.1/-0.1 é pequeno (Cohen, 1988)

- *Comportamentos dirigidos à atividade:* **Interrompe:** o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executá-la por tempo indeterminado, não interferindo, porém na atividade dos colegas;



◆ g2 - progressão das ocorrências de interrupções ao longo das 36 observações

Não são também observados comportamentos sazonais nos dados, ao longo da progressão das observações. A correlação entre as observações e as ocorrências de interrupção das aulas é de -0.065. O coeficiente de determinação é de 0.04, pelo que não deve considerar-se qualquer efeito explicativo do uso do graffiti na evolução deste tipo de ocorrências.

- *Comportamentos dirigidos à atividade:* **Abandona o local da aula:** o aluno sai da aula sem autorização formal do professor;

Não houve qualquer ocorrência de abandono do local da aula ao longo do período de observações, pelo que se considera de pouco interesse o impacto da prática da atividade sobre este parâmetro comportamental.

- *Comportamentos dirigidos à atividade:* **Modifica a atividade:** o aluno modifica a atividade proposta pelo professor, embora tenha a capacidade de a executar, encontrando-se fora da tarefa proposta e podendo causar interrupção da atividade do grupo ou da turma

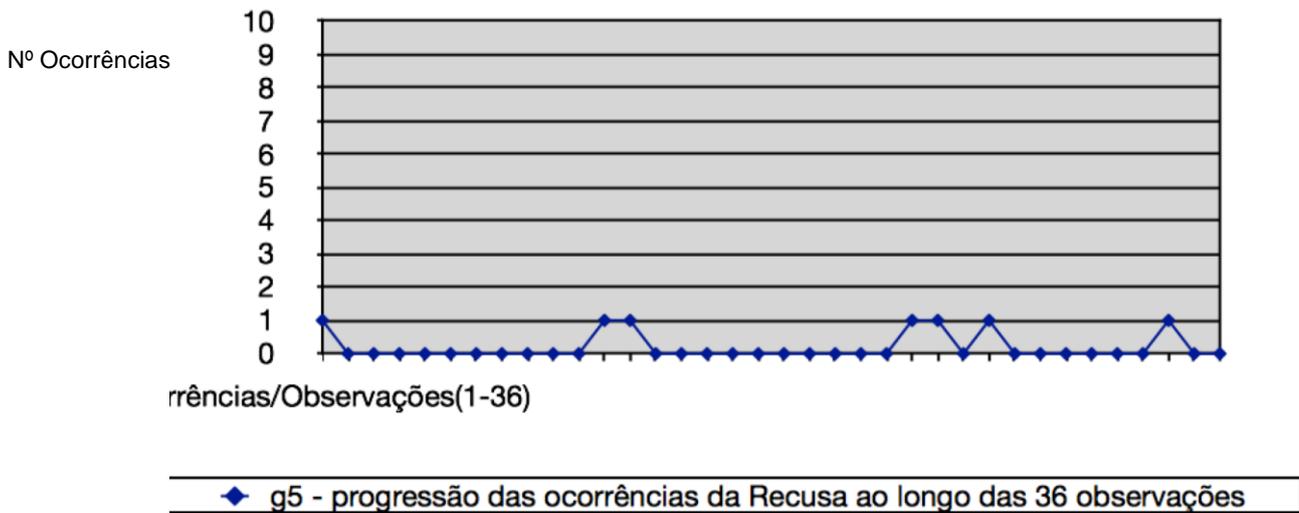


Não são verificadas repetições nos padrões das ocorrências. O valor da correlação entre a introdução progressiva do uso dos graffiti e as ocorrências de envolvimento é de 0.178, ou seja, de pouca importância prática. O coeficiente de determinação tem o valor de 0.031, explicando-se apenas cerca de 3% das observações com o uso dos graffiti.

- Comportamentos dirigidos à atividade: Envolve-se na atividade: Demonstra satisfação: O aluno tem expressão verbal de satisfação.

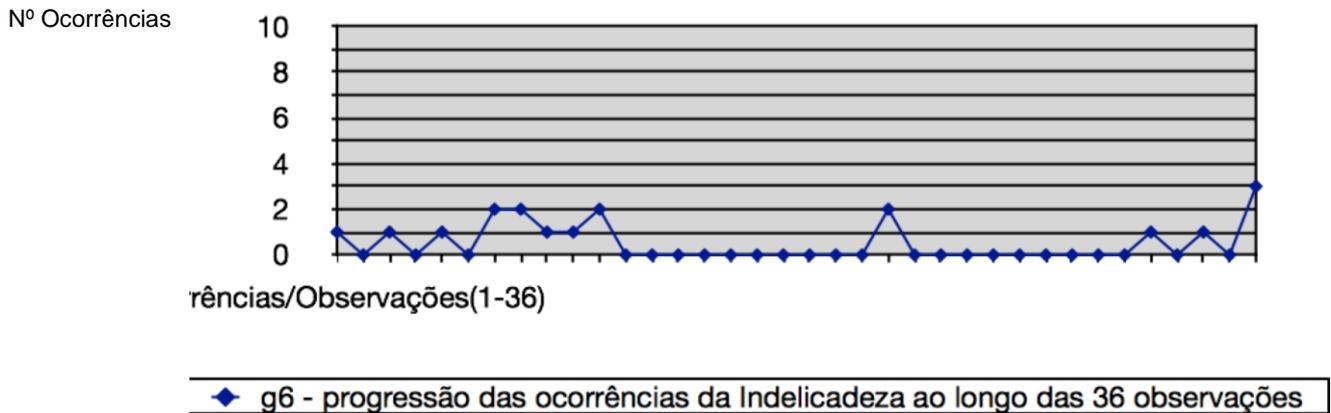
Não foram observados quaisquer ocorrências desta qualidade, pelo que se despreza o impacto do uso da técnica neste parâmetro de observação.

- Comportamentos dirigidos ao Professor: Recusa de obediência: o aluno, após a ordem ou um pedido do professor recusa obediência ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual.



Não observância de sazonalidade. O coeficiente de correlação com o valor de 0.044 revela uma fraca relação entre a evolução da prática dos graffiti e episódios de recusa de obediência verificados. O coeficiente de determinação de 0.001 mostra que eventuais explicações de ocorrências devem ser desprezadas no âmbito do impacto da técnica testada em sala de aula.

- Comportamentos dirigidos ao Professor: **Indelicadeza:** o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.



Repete-se a ausência de repetição de padrões ao longo das 36 observações, e por consequência ao longo das aulas. O valor da correlação é de -0.211, o que revela um impacto mínimo da implementação progressiva da técnica sobre este tipo de ocorrências. O coeficiente de determinação é de 0.044, o que representa menos de 5% das ocorrências de indelicadeza para com o Professor como explicadas pela presença do graffiti na sala de aula.

- Comportamentos dirigidos ao Professor: **Outros:** todos os comportamentos considerados inadequados abrangidos neste grupo, (o aluno faz cenas de má educação e desrespeita o professor sem que este se aperceba etc.).

A ausência de ocorrências associada com a ambiguidade da categoria torna a sua pertinência como não considerada neste estudo.

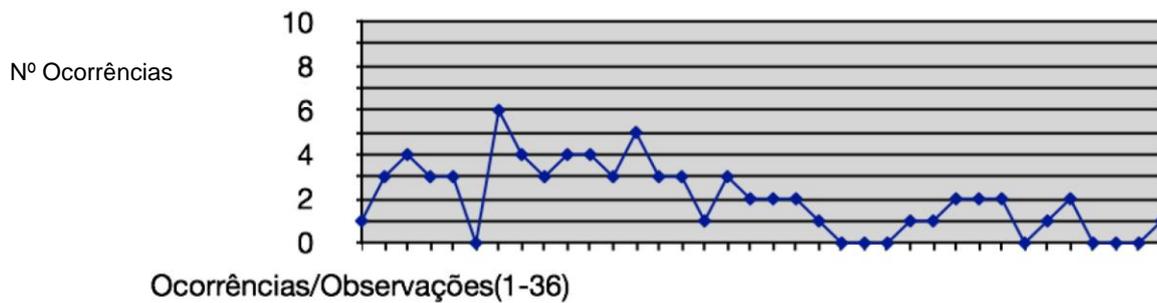
- Comportamentos dirigidos aos Colegas: **Indelicadeza:** o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas;

Sem registos observados.

- Comportamentos dirigidos aos Colegas: Conduta perigosa: o aluno executa ações, recorrendo ou não a objetos que podem por em perigo a integridade física dos colegas;

Sem registos observados.

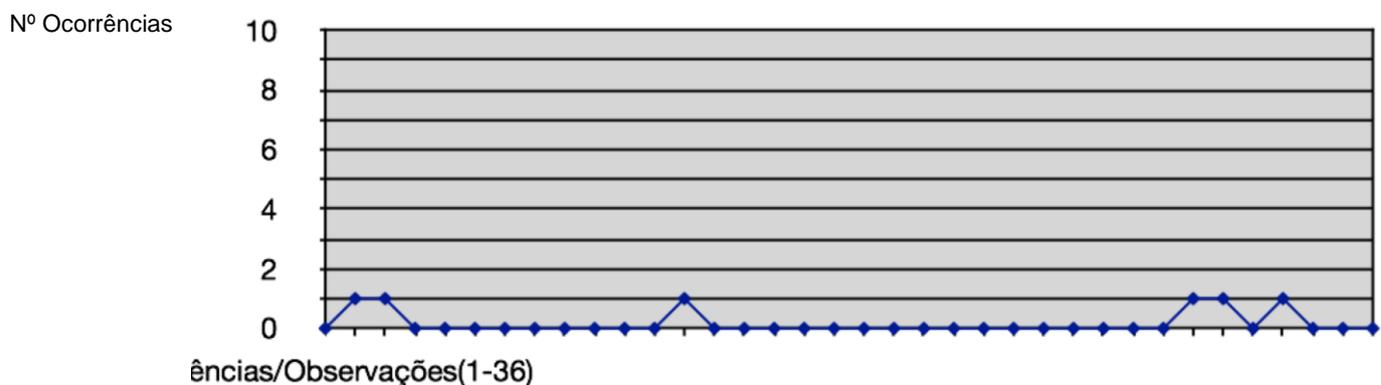
- Comportamentos dirigidos aos Colegas: Não coopera não colabora: o aluno não participa responsabilmente com os demais colegas nas tarefas propostas;



◆ g7 - progressão das ocorrências da falta de colaboração ao longo das 36 observações

Sem repetição de padrões de ocorrências, o coeficiente de correlação tem o valor de - 0.634, revelando uma relação de grandeza considerável entre o tempo de implementação do graffiti e este tipo de ocorrências. O coeficiente de determinação é de 0.401, o que significa que cerca de 40% das ocorrências observadas são determinadas pelo uso dos graffiti. O nível de não colaboração dos alunos diminui progressivamente ao longo da implementação da técnica dos graffiti na sala de aula.

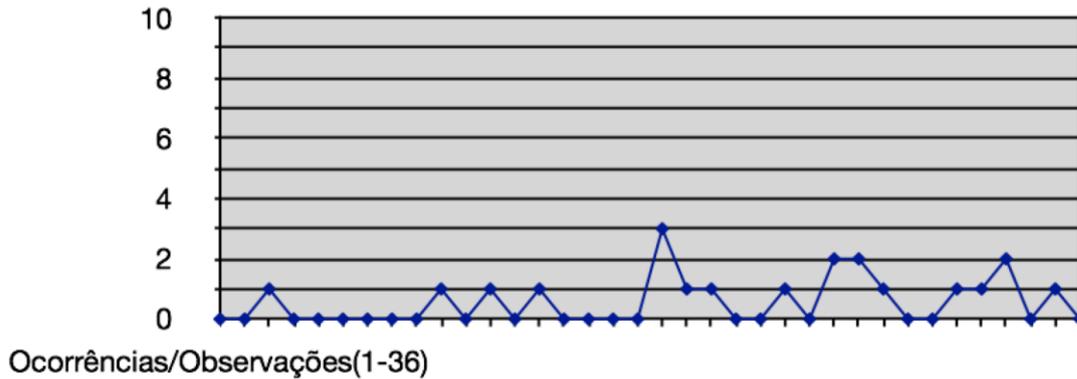
Comportamentos dirigidos aos Colegas: Demonstra satisfação: O aluno tem expressão de afeto físico com colega.



◆ g8 - progressão das ocorrências da falta de colaboração ao longo das 36 observações

O tipo de ocorrências presente correlaciona-se com a evolução da prática do graffiti com um valor de 0.007, o que a torna praticamente nula como fator influente neste tipo de ocorrências.

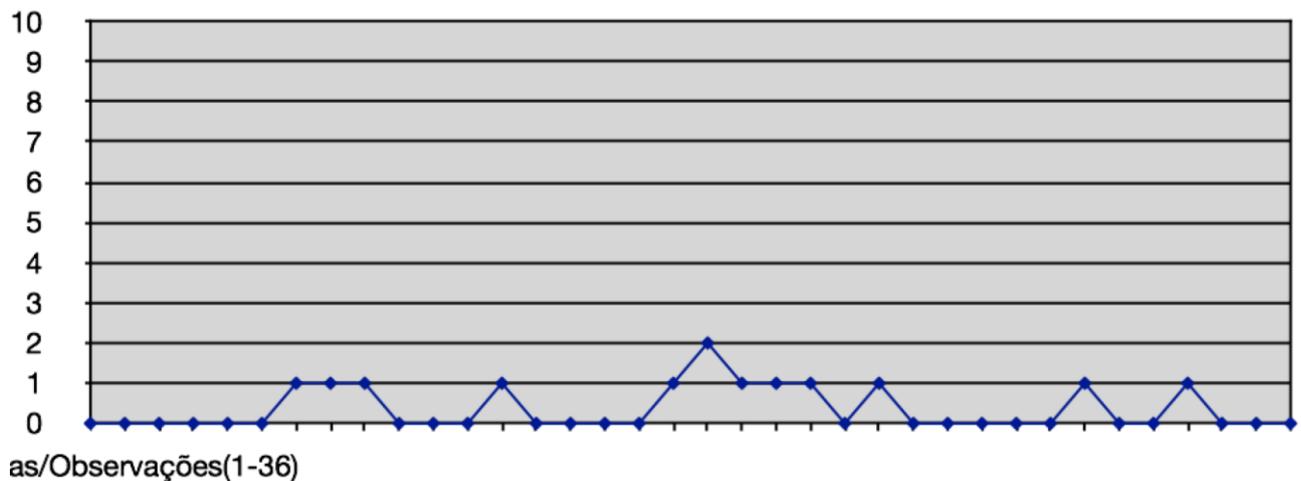
- Comportamentos dirigidos aos Colegas: Outros: (Isola-se, fala alto sem motivo aparente, fala em segredo com os colegas).



◆ g9 - progressão das ocorrências de Outros factores ao longo das 36 observações

Existem padrões visíveis ao longo das observações. O coeficiente de correlação é de 0.333, e deve portanto ser considerado. O coeficiente de determinação é de 0.110, pelo que as ocorrências são determinadas pelo avanço da técnica dos graffiti em cerca de 11%

- Comportamentos Pró-Sociais: Sorri.



◆ g10 - progressão das ocorrências de Outros factores ao longo das 36 observações

Com um valor de correlação de 0.042, a relação entre as variáveis é suficientemente pequena para não ser considerada. Com um coeficiente de determinação de 0.001 não existem motivos para considerar determinante os dados e a sua relação.

- Comportamentos Pró-Sociais: Olha nos olhos.

O número pequeno de ocorrências observadas justifica a sua não consideração no relacionamento com a técnica do uso dos graffiti.

- Comportamentos Pró-Sociais: Comunica sentimentos.

Idem.

### **3.1.1. Sobre a análise do impacto da implementação do programa de intervenção na primeira dimensão**

Tem impacto considerável forte correlacionado negativamente sobre:

- Comportamentos dirigidos à atividade: **Conversa/perturba**
- Comportamentos dirigidos aos Colegas: **Não coopera não colabora**

Tem impacto considerável significante correlacionado negativamente sobre:

- Comportamentos dirigidos à atividade: **Modifica a atividade**
- Comportamentos dirigidos aos Colegas: **Outros**

Após a análise dos dados pôde-se verificar que a implementação do programa de intervenção utilizando graffiti nas atividades letivas desta turma influenciou positivamente alguns comportamentos, nomeadamente nas categorias dirigidas à atividade: conversa perturba, modifica a atividade e dirigidas aos colegas: não coopera / não colabora e outros, nas quais se verificou uma diminuição dos comportamentos negativos. Embora estes comportamentos não tivessem sido erradicados, denotou-se uma diminuição forte nas categorias dirigidas à atividade: conversa perturba e dirigidas

aos colegas: não coopera / não colabora e uma diminuição significativa nas categorias dirigidas à atividade: modifica a atividade e dirigidas aos colegas: outros.

Foi-nos interessante verificar que os resultados mais positivos se deram nas categorias relacionadas com a atividade proposta, ou seja a elaboração de murais utilizando os graffiti, e nas categorias relacionadas com os colegas, o que nos leva a crer, e visto esta ser a análise das aulas individualmente, que ao longo de cada aula, do início para o fim o ambiente foi se tornando mais motivador e altruísta.

Aquando da apresentação da proposta das atividades que viriam a ser realizadas pelos alunos, denotou-se um grande interesse por parte dos alunos pela arte graffiti, pois foi-lhes mostrado que com esta arte a rua em si tornou-se uma plataforma onde os artistas se podem expressar e, muitas vezes, transmitir as suas visões pessoais, valores e opiniões como se de um diário se tratasse. Ao ser-lhes oferecida liberdade total, dentro dos temas apresentados, para desenvolverem os seus murais os alunos sentiram-se livres de utilizar aqueles murais como a sua plataforma de expressão das suas ideias, visões pessoais, valores e opiniões sem recriminações. Essa liberdade, consideramos que foi libertadora porque um graffiti é mesmo isso é dizer por imagens aquilo que se sente e se pensa sem ser recriminado e esta ideia pensamos ter sido o motor motivador dos alunos.

Consideramos então que este trabalho foi benéfico para os alunos envolvidos, pois se recordarmos McNiff (1976) e Oster e Gould (1987) que afirmavam que o envolvimento em trabalhos artísticos melhora a autoimagem meramente fornecendo uma oportunidade de aplicar sentimentos de controlo e criatividade, oferecendo a possibilidade aos individuo de se autoexpressarem, de experimentarem de livre vontade e de dominarem totalmente o processo e o produto final que faz com que a arte seja uma atividade prazerosa podendo assim, aumentar uma autoimagem positiva, podemos dizer que no caso destes alunos a oportunidade de exprimir sentimentos livremente conduziu progressivamente a uma diminuição de comportamentos negativos em relação às atividades e aos colegas.

Devemos ainda lembrar que vários autores de que falámos na primeira parte deste estudo mencionarem ainda que o autoconceito está diretamente relacionado com o

sucesso académico, visto que apresentam uma natureza recíproca. Ou seja, a adoção de uma atitude positiva perante as atividades escolares, reproduz-se no alcance de melhores resultados escolares, devemos então dizer que estes alunos ao apresentarem uma atitude mais positiva perante as atividades apresentadas poderão vir a ter uma melhoria no seu rendimento académico, ao contrário dos alunos que apresentem consecutivamente insucesso académico, que indubitavelmente declinarão na falta de investimento e interesse, o que originará um agravamento do insucesso, do comportamento e das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar.

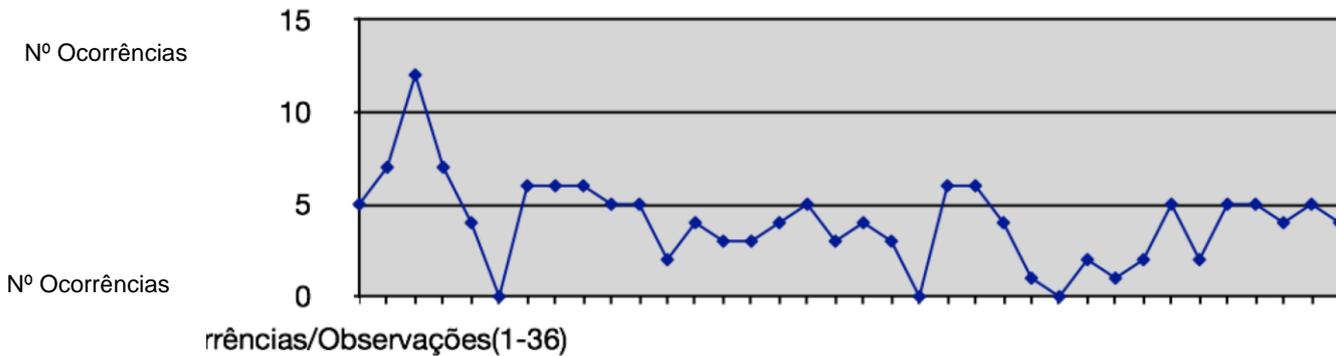
Sabendo que a indisciplina surge muitas vezes no contexto escolar associada a uma atitude depreciativa relativamente ao trabalho académico podemos considerar que com a continuação de atividades do mesmo tipo das utilizadas neste estudo podemos vir a ter uma diminuição da indisciplina, logo de comportamentos desafiadores.

Pensamos que com estas descobertas mais um passo foi dado no sentido da descoberta dos benefícios dos graffiti enquanto parte integrante dos currículos nacionais do ensino em Portugal, se não são a solução para o problema pelo menos apresentam-se como parte integrante da solução, tendo em conta os resultados positivos apresentados.

### **3.2. Segunda dimensão**

Na análise dos grupos de categorias consideraram-se as somas das ocorrências de todas as categorias do mesmo grupo, ou seja, as somas de todas as ocorrências da 1ª observação, idem para a 2ª observação, e assim sucessivamente. Este cálculo resulta de uma tabela condensada para cada grupo de categorias, considerando que as categorias somadas são uniformes em género do parâmetro estudado - ou medem todas ocorrências de fatores adequados ou positivos, ou medem todas ocorrências de fatores de desadequação ou negativos. Excetuam-se as categorias “demonstra satisfação” ou “envolve-se na atividade”, pertencentes ao grupo “Comportamentos dirigidos à atividade”, por serem de natureza ou orientação contrária às restantes do mesmo grupo (estas medem um fator positivo e as restantes representam fatores negativos).

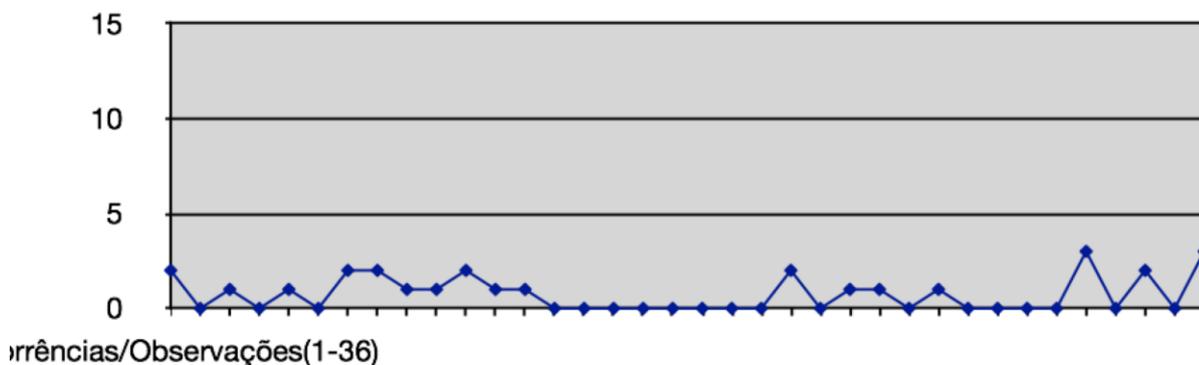
- *Comportamentos dirigidos à atividade* (conversa/perturba, interrompe, abandona o local da aula, modifica a atividade)



◆ g12 - progressão das ocorrências comportamentais negativas para com a actividade

É visível uma tendência de diminuição no número de ocorrências ao longo da introdução da prática dos graffiti. O coeficiente de correlação mostra uma relação entre as ocorrências ao longo das sessões de observação, no valor de -0.357. Esta correlação tem uma Significância ao nível de  $\alpha = 0.05$ . O coeficiente de determinação é de 0.127, pelo que cerca de 13% das ocorrências observadas podem estar a ser determinadas pelo decorrer das aulas com recurso a técnicas de graffiti, no que se refere aos comportamentos dirigidos à atividade. Esta relação entre o novo método e a diminuição dos comportamentos desadequados considerados é significativa.

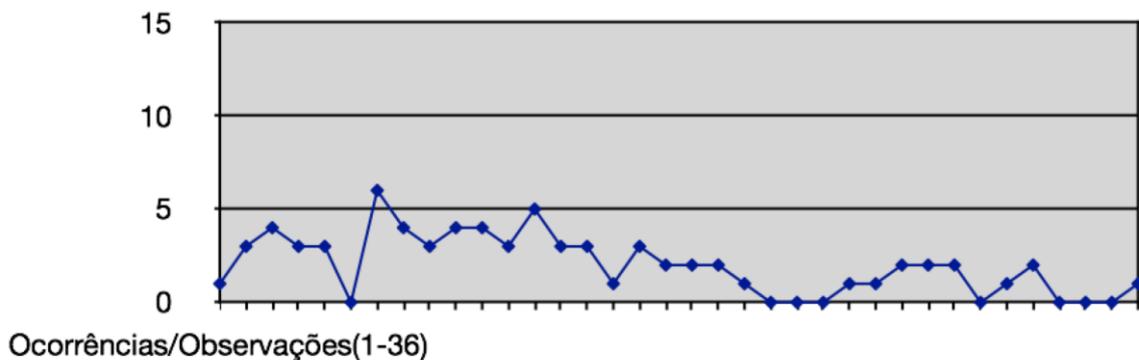
- *Comportamentos dirigidos ao professor* (Recusa de obediência, indelicadeza, outros)



◆ g12 - progressão das ocorrências comportamentais negativas para com o professor

A correlação medida entre o uso da técnica e as ocorrências dos comportamentos negativos descritos para com o Professor resulta em -0.099, mostrando uma ligeira diminuição destes comportamentos ao longo do período observado, mas suficientemente pequena para ser desprezada. O nível de determinação também não é considerável, sendo diminuto.

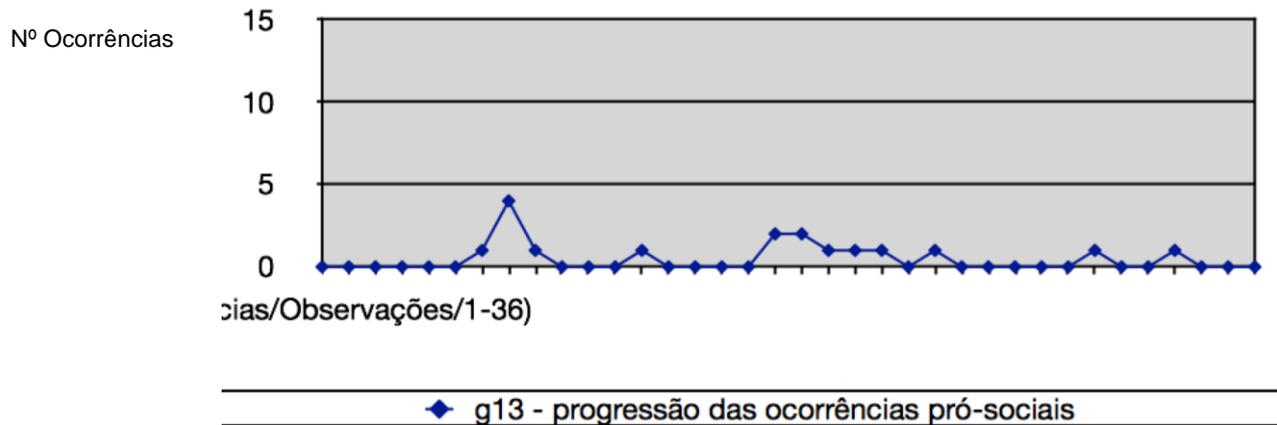
- Comportamentos dirigidos aos colegas (Recusa de obediência, indelicadeza, outros).



◆ g12 - progressão das ocorrências comportamentais negativas para com colegas

A relação entre a evolução temporal da implementação do graffiti e a diminuição dos comportamentos negativos em relação aos colegas é bastante relevante, e o respetivo coeficiente é quantificado em -0.634. A determinação é mensurável com o valor de 0.401, pelo que as ocorrências observadas são determinadas pelas atividades em cerca de 40%. Este indicador tem importância estatística e tem uma Significância ao nível de  $\alpha = 0.01$ .

- *Comportamentos pró-sociais* (Sorrir, olhar nos olhos, existência de comunicação de sentimentos).



A correlação medida entre as variáveis tem o valor de -0.013, pelo que a relação entre ambas tende para zero, ou seja, não se correlacionam ou é diminuta a sua importância. O nível de determinação é consequentemente diminuto.

### 3.2.1. Sobre a análise do impacto da implementação dos graffiti na segunda dimensão

Tem impacto considerável forte correlacionado negativamente sobre:

- Comportamentos dirigidos aos colegas.

Tem impacto considerável significativa correlacionado negativamente sobre:

- Comportamentos dirigidos à atividade.

Com o decorrer do programa de intervenção tornou-se notório que o interesse dos alunos pelas atividades relacionadas com a arte graffiti aumentou traduzindo-se numa alteração positiva dos comportamentos dirigidos aos colegas e à atividade.

Kourkoutas e Xavier (2010) consideravam a sala de aula como sendo um microsistema dentro da escola. Neste espaço cabe à sensibilidade do professor o recurso a técnicas eficazes, não só na abordagem das dificuldades dos jovens, mas também no incremento do seu autoconceito, da sua autoestima e ainda, no fortalecimento do seu crescimento socio emocional e académico. Assim, e tendo em conta que as melhorias comportamentais mais significativas foram sentidas nas relações entre colegas e na

postura perante as atividades propostas podemos relativizar dizendo que o recurso à técnica dos graffiti por parte do professor foi eficaz.

É certo que em muitas categorias observadas não se verificaram melhorias nos comportamentos ou então verificaram-se alterações não significantes. No entanto, o facto dos comportamentos desafiadores perante os colegas e a atividade a realizar terem sofrido alterações positivas demonstra que os alunos foram-se sentindo progressivamente mais confiantes das suas capacidades.

A noção de autoconceito académico é explicada por Senos e Diniz (1998) que nos dizem que esta resulta da apreciação que o aluno faz de si próprio, do seu desempenho, do seu rendimento escolar, do feedback que obtém pelas notas que lhe são atribuídas e da postura dos seus professores, pais e colegas. Os mesmos autores mencionam ainda que o autoconceito está diretamente relacionado com o sucesso académico, visto que apresentam uma natureza recíproca. Ou seja, a adoção de uma atitude positiva perante as atividades escolares, reproduz-se no alcance de melhores resultados escolares e naturalmente, no fortalecimento do autoconceito. Por outro lado, um aluno que apresente consecutivamente insucesso académico, indubitavelmente declinará na falta de investimento e interesse, o que originará um agravamento do insucesso, do comportamento e das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar. Assim, conseguindo aumentar o interesse e o gosto pelas atividades letivas através dos graffiti podemos conseguir melhorar nos alunos o seu desempenho académico numa espiral progressiva. Por outro lado sabemos que a indisciplina surge muitas vezes no contexto escolar associada a uma atitude depreciativa relativamente ao trabalho académico, se conseguirmos modificar essa atitude para uma mais positiva talvez possamos diminuir a indisciplina.

Deste trabalho ficou-nos ainda a agradável sensação que o graffiti teve a capacidade de conquistar os alunos da turma por ser uma forma de expressão muito ligada às suas vivências, através desta técnica os alunos foram tendo a capacidade de crescer e ao mesmo tempo foram tendo consciência das suas capacidades, foi notório que o medo estampado nos rostos na primeira sessão em que foi apresentado o projeto foi desvanecendo ao longo da realização do mesmo projeto. Os alunos foram tomando consciência que eram capazes de realizar as tarefas com algum sucesso e começaram a

estar mais empenhados e ocupados com a realização das mesmas dando lugar a comportamentos menos desafiadores perante as atividades e os colegas.

Em Portugal há mais de 20 anos que se segue uma política de Inclusão em que se considera que a presença de alunos com dificuldades na sala de aula é um fator que não só os beneficia a eles por estarem num meio mais estimulante e com maiores expectativas, como também os restantes alunos que aprendem conteúdos, estratégias e valores com este ambiente inclusivo. Através do recurso a diferentes estratégias que possam fomentar os comportamentos pró-sociais e o gosto pelas atividades letivas podemos construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Queremos acreditar que para isso contamos com os professores, com os pais, com as famílias e com as comunidades, pois, só assim poderemos aumentar cada vez mais o verdadeiro significado da palavra *inclusão*.

#### **4. Recursos técnicos utilizados**

- Mac OSX Numbers Software.
- IBM SPSS Statistical Software.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O grande objetivo deste estudo foi desde sempre investigar o impacto de um programa de intervenção ligado à expressão plástica, nomeadamente a técnica do graffiti, em algumas dimensões da competência social em jovens com comportamentos desafiadores tentando objetivar algumas alterações a ocorrer durante todo o período que durasse o programa de intervenção.

Segundo Lorenz (1969) os seres humanos estão providos de uma necessidade de luta básica dirigida contra os outros membros da espécie. Esta necessidade expressa-se de modo ritualizado e pode começar por determinados estímulos libertadores considerados muito específicos. Para este autor a agressividade permanece ainda uma conduta objetivável, mas já subentendida de um mínimo de intencionalidade, isto é, defesa e/ou afirmação do território ou da hierarquia social (Marcelli, 1998). Muitas vezes a agressividade no meio escolar surge como um mecanismo de defesa e afirmação. As dificuldades escolares podem criar uma situação de desalento e fracasso, pois quanto mais diminuído o jovem se sentir, mais suscetível estará ao insucesso. A investigação que tem sido efetuada neste sentido vem corroborar os dados anteriores, acrescentando que os jovens que demonstram dificuldades de aprendizagem, se auto percecionam a nível comportamental negativamente, relativamente àquelas que têm um rendimento académico satisfatório.

É então necessário encontrar estratégias que impulsionem estes jovens a interessarem-se pelas atividades letivas, estratégias essas que não podem limitar a sua criatividade e a sua forma de exprimir os seus sentimentos. A sala de aula deve ser um espaço onde nenhum aluno se deva sentir diminuído, deve ser um espaço agradável que proporcione o aumento da auto estima e a diminuição da frustração.

Sendo que, desde sempre a arte tem acompanhado o homem tendo a capacidade de retratar o contexto social possuindo um lado terapêutico. Podendo-se dizer que através da arte o homem pode expressar-se sem a preocupação de verbalizar as suas emoções, é um caminho para a interpretação da sua experiência pessoal. Torna-se então evidente que a utilização da arte em meio escolar pode ser bastante benéfico para os alunos que apresentem comportamentos desafiadores.

Assim sendo, pareceu-nos relevante por em prática este estudo, que após a análise dos resultados nos permitiu concluir que as dimensões e objetivos que à posteriori nos propusemos desenvolver em toda a investigação foram desenvolvidos, embora não tenham apresentado a evolução esperada no início.

A análise dos resultados estatísticos apresentada nos capítulos anteriores permitiu-nos verificar que:

1. Sobre a análise do impacto da implementação dos graffiti nas aulas individualmente teve impacto considerável forte correlacionado negativamente sobre os comportamentos dirigidos à atividade: Conversa/perturba, os comportamentos dirigidos aos Colegas: Não coopera não colabora. E teve impacto considerável significativo correlacionado negativamente sobre os comportamentos dirigidos à atividade: Modifica a atividade e os comportamentos dirigidos aos Colegas: Outros.
2. Sobre a análise do impacto da implementação dos graffiti nos grupos de categorias teve impacto considerável forte correlacionado negativamente sobre os comportamentos dirigidos aos colegas. E teve impacto considerável significativo correlacionado negativamente sobre os comportamentos dirigidos à atividade.

Atendendo aos resultados positivos conseguidos podemos referir que através da arte graffiti foi possível verificar a existência de uma libertação emocional. Em simultâneo foi sentido um aumento de confiança por parte dos alunos em relação às atividades propostas o que permitiu aos alunos em causa experimentar situações de sucesso e valorização das suas capacidades pessoais e académicas.

Aquando da apresentação do projeto sentiu-se nos alunos uma espécie de medo pelo que lhes era pedido, foi possível verificar que não era normal para aqueles alunos falar ou demonstrar o que lhes ia na alma. No início não foi fácil, era demasiado difícil conseguir que exteriorizassem sentimentos, foi preciso através de sessões descontraídas de brainstorming de ideias levá-los à realidade que ali ninguém iria ser recriminado pelas suas ideias, fossem elas boas, más ou assim assim. Ali seria um espaço de partilha de opiniões e ideias. Quando este momento chegou foi como que libertador, a sala de

aula tornou-se num local descontraído, onde todos faziam o que melhor sabiam. Foi gratificante ver que alguns alunos após algum tempo já chegavam antes de nós, os professores, depois dos intervalos porque queriam terminar determinada tarefa, ou então porque se tinham lembrado de acrescentar qualquer coisa, houve até algumas vezes em que alguns alunos preferiram ficar na aula durante o intervalo, o que demonstra também o nível de interesse dos mesmos pela elaboração dos murais. Alguns alunos também se tornaram mais perfeccionistas ao longo do tempo que estivemos juntos. Queriam que tudo ficasse perfeito e chateavam-se uns com os outros quando algum fazia qualquer coisa menos bem.

Podemos assim considerar os graffiti como um possível recurso didático e tema transversal no ensino regular. Porém, ainda muito há a ser discutido sobre esta possibilidade, esperamos com este estudo ter contribuído positivamente para essa discussão.

É ainda pertinente referir alguns aspetos que limitaram esta investigação. Por um lado é importante referir a curta duração da intervenção, uma vez que as intervenções mais eficazes apresentam uma duração superior em número de sessões e com uma frequência mais intensiva. A intervenção em contexto escolar também colocou algumas limitações ao desenvolvimento desta investigação, por um lado atendendo ao espaço sala de aula que não era o mais adequado à prática do graffiti, tratava-se de uma sala de aula normal em que os alunos tiveram de trabalhar num mural adaptado à situação e que não se aproximava da realidade que é pintar uma parede que todos vejam e através da qual se pode verdadeiramente passar uma mensagem. Por outro lado, muitas vezes o trabalho graffiti era interrompido por outras atividades que os alunos tinham obrigatoriamente de realizar para a escola, como um jogo em madeira, a preparação de uma feira de produtos hortícolas e um teatro para a comemoração do final de ano.

Ao analisar agora à distância todo o desenvolvimento deste projeto, sinto que não se tratou apenas de um estudo sobre comportamentos desafiadores, mas foi sim uma viagem a um mundo desconhecido. Trabalhar com jovens com comportamentos desafiadores não me é estranho, mas nunca o tinha feito utilizando estas técnicas, assim, foi imensamente gratificante ver que todos naquela sala fomos crescendo ao longo do tempo, fazendo com que todas as pequenas vitórias se transformassem em grandes acontecimentos vividos intensamente. Conseguir que um aluno que no primeiro mural

se recusou a trabalhar em grupo, no segundo mural já o aceitasse foi prova mais do que suficiente de que valeu a pena estar ali.