

2º CICLO DE ESTUDO
MESTRADO
EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

As potencialidades do uso de materiais autênticos no ensino do português na prisão para a prevenção da violência doméstica contra as mulheres

Ana Cristina Menezes Fonseca

M

2018



Ana Cristina Menezes Fonseca

As potencialidades do uso de materiais autênticos no ensino do português na prisão para a prevenção da violência doméstica contra as mulheres

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em ensino de português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
setembro de 2018

As potencialidades do uso de materiais autênticos no ensino do português na prisão para a prevenção da violência doméstica contra as mulheres

Ana Cristina Menezes Fonseca

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de português no 3º ciclo do ensino
básico e no ensino secundário, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira
Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Carvalho
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, outubro de 2018]

[Ana Cristina Menezes Fonseca]

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, a minha filha Marli, ao meu marido e aos meus pais

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Resumé.....	11
Índice de ilustrações	12
Índice de tabelas.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução	16
Parte I - Enquadramento Teórico	19
Capítulo 1 – Violência doméstica.....	20
1.1. Contextualização da violência doméstica contra as mulheres	20
1.2. Definição de violência doméstica.....	22
1.3. Diferentes formas de violência	25
1.4. Ciclo da violência doméstica	28
1.5. Breve enquadramento legal da violência doméstica	30
1.6. Prevalência da violência doméstica	34
Capítulo 2 – Educar para prevenir a VD	38
2.1. Algumas considerações gerais	38
2.2. Programas de intervenção para agressores de VD	41
2.3. A importância de reeducar os agressores na prisão	47
Capítulo 3 – Potencialidades dos materiais no ensino na prisão	50
3.1. Materiais didáticos - Aspetos gerais.....	50
3.2. Material autêntico.....	54
Parte II – Estudo Empírico	60
1. Opções metodológicas	61
1.1. Investigação-ação.....	62
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	66
2. Procedimentos.....	70

3. Amostra	70
4. Resultados	74
4.1. Impacto do projeto tendo em conta os resultados do questionário aos reclusos	74
4.1.1. Atividades preferidas dentro da prisão	74
4.1.2. Atividades realizadas dentro da prisão com maior frequência	75
4.1.3. Perceções dos reclusos relativamente ao ensino na prisão	76
4.1.4. Perceções dos reclusos relativamente ao projeto	78
5. Intervenções	87
5.1 Descrição das sessões	94
Considerações finais	108
Referências bibliográficas	112
Sites:	130
Legislação:	131
Anexos	132
Anexo 1	133
Anexo 2	136
Anexo 3	140
Anexo 4	141
Anexo 5	142
Anexo 6	143
Anexo 7	144
Anexo 8	145
Anexo 9	150
Anexo 10	151
Anexo 11	152
Anexo 12	154
Anexo 13	155
Anexo 14	156
Anexo 15	159
Anexo 16	160

Agradecimentos

Bem-haja a todos que contribuíram para a realização deste projeto!

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto de intervenção desenvolvido em 2018, numa prisão do Porto. Teve como principal objetivo descrever e avaliar o contributo dos diferentes materiais, como texto, canções, imagens e vídeo no desenvolvimento de diferentes competências em língua materna, assim como na promoção da igualdade de género e prevenção da violência doméstica contra as mulheres.

A intervenção realizou-se durante 8 sessões, com a duração aproximada de 2h cada. O grupo que participou no estudo foi constituído por 10 reclusos, todos voluntários, detidos por violência doméstica. Foram utilizados diferentes dispositivos de investigação: observação participante, discussão focal e questionários.

Globalmente, constatamos que a utilização de materiais autênticos podem potenciar o desenvolvimento de diferentes competências em língua, sobretudo a nível da oralidade, bem como a igualdade de género e a prevenção da violência doméstica contra as mulheres.

Palavras-chave: materiais autênticos, português língua materna, educação para a igualdade de género, violência doméstica, prisão

Abstract

This work presents an intervention project developed in 2018, in a prison in Oporto. Its main objective was to describe and evaluate the contribution of different materials such as text, songs, images and video in the development of different skills in the mother tongue, as well as in promoting gender equality and preventing domestic violence against women.

The intervention was carried out during 8 sessions, with a length of approximately 2 hours each. The group that participated in the study was constituted by 10 inmates, all volunteers, arrested for domestic violence. Different research devices were used: participant observation, focal discussion and questionnaires. Overall, we have found that the use of authentic materials can enhance the development of different language skills, especially oral skills, as well as gender equality and the prevention of domestic violence against women.

Keywords: authentic materials, portuguese as mother tongue, education for gender equality, domestic violence, prison

Resumé

Ce travail présente un projet d'intervention développé en 2018, dans une prison de Porto. Son principal objectif a été décrire et évaluer la contribution de différents matériaux tels que textes, chansons, images et vidéo dans le développement de différentes compétences dans la langue maternelle, ainsi que la promotion de l'égalité des genres et la prévention de la violence domestique contre les femmes. L'intervention a été réalisée pendant 8 séances d'une durée d'environ 2 heures chacune. Le groupe qui a participé à l'étude a été constitué de 10 détenus, tous volontaires, arrêtés pour violence conjugale. Différents dispositifs de recherche ont été utilisés: observation des participants, discussion focale et questionnaires. Dans l'ensemble, nous avons constaté que l'utilisation de matériels authentiques peut favoriser le développement de différentes compétences linguistiques, notamment orales, ainsi que l'égalité des genres et la prévention de la violence domestique à l'égard des femmes.

Mots-clés: matériaux authentiques, portugaise comme langue maternelle, éducation et égalité des genres, violence domestique, prison

Índice de figuras

Figura 1 - Nuvem de palavras relativa às competências desenvolvidas	79
Figura 2 - Nuvem de palavras relativa às percepções dos materiais utilizados	80
Figura 3 - Nuvem de palavras relativa à capacidade de autorreflexão	81
Figura 4 - Nuvem de palavras relativa ao balanço do projeto	83
Figura 5 - Nuvem de palavras relativa à prevenção da VD	84
Figura 6 - Nuvem de palavras relativa a novos projetos a implementar	85
Figura 7 - Nuvem de palavras relativa a informações complementares	87

Índice de tabelas

Tabela 1 - Dados sociodemográficos da amostra em estudo.....	72
Tabela 2 - Caracterização da situação penal da amostra	73
Tabela 3 - Atividades preferidas dentro da prisão.....	75
Tabela 4 - Atividades realizadas dentro da prisão com maior frequência	76
Tabela 5 - Percepções sobre o ensino na prisão.....	77
Tabela 6 - Plano das sessões.....	90

Lista de abreviaturas e siglas

APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

CE - Conselho da Europa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEDAW - Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres

CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

DAIP - Duluth Domestic Abuse Intervention Project

DAPHNE - Prevenção e Combate à Violência contra Crianças, Jovens e Mulheres e de Proteção das Vítimas e Grupos de Risco

DB - Diário de bordo

DGRS - Direcção-Geral de Reinserção Social

DGRSP - Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DH - Direitos Humanos

DN - Diário de Notícias

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EP- Estabelecimento Prisional

EUA - Estados Unidos da América

EWL - European Women Lobby

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FRA - Agência para os Direitos Fundamentais da União Europeia

GEAV - Gabinete de Estudos e de Atendimento a Agressores e Vítimas

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IA - Investigação-ação

MP - Ministério Público

NC - Notas de campo

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAVD - Programa para Agressores de Violência Doméstica

RCM - Resolução do Conselho de Ministros

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UE - União Europeia

UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VD - Violência doméstica

WHO - World Health Organization

Introdução

A violência doméstica (VD) é um episódio traumático que é influenciado por fatores sociais, culturais e psicológicos complexos. É frequentemente referida como um problema grave na sociedade, muitas vezes encoberto, que afeta sobretudo as mulheres, que experimentam piores níveis de violência em comparação com os homens, independentemente da religião, idade, raça, cultura e *status* socioeconómico (Smith, Osborne, Lau, & Britton, 2012).

Deste modo, reconhecendo as consequências devastadoras que a VD tem sobre as vítimas, família, filhos e sociedade, educar para a igualdade de género e consequentemente para a prevenção de VD é uma obrigação de diferentes setores, nomeadamente do setor da educação, mas deverá ser igualmente, de diferentes instituições e organizações, nomeadamente do sistema prisional, uma vez que a educação pode revelar-se um recurso essencial para a vida do agressor, dos que o rodeiam e da sociedade.

É inquestionável que o ensino funciona como um agente influente no processo de socialização e que dependendo desse papel, reproduz o sistema social existente, sendo todavia possível alterá-lo, ou seja, a educação para a igualdade deve ser entendida como um recurso emancipatório que tem como objetivo a luta plena dos direitos humanos (DH) e de justiça social na qual ambos os sexos devem participar por igual, de forma a criar uma base para o desenvolvimento de relacionamentos realistas, significativos, duradouros e não violentos.

Partindo deste pressuposto, há uma diversidade de abordagens e modelos direcionados para educar em prol da igualdade de género, no respeito pelos DH e na promoção de uma cultura de paz, sendo estas as linhas transversais nos programas de agressores de VD, de forma a promover uma mudança de atitudes e comportamentos.

No entanto, de forma a facilitar a aprendizagem, torna-se necessário recorrer a diferentes materiais e estratégias que motivem os agressores para a aprendizagem. Nesta perspetiva, os materiais devem ser contextualizados de acordo com as suas

experiências, realidades e linguagem de forma a promover uma educação mais dinâmica e eficaz e, simultaneamente a valorizar o seu papel ativo na aprendizagem.

Tendo em conta o descrito, este projeto procura responder a seis objetivos fundamentais:

- Avaliar o contributo dos diferentes materiais, como texto, canções, imagens e vídeo no desenvolvimento de diferentes competências em língua materna, assim como na promoção da igualdade de género e prevenção da violência doméstica contra as mulheres.
- Compreender quais as atividades que os reclusos mais gostam de realizar dentro da prisão e quais as que efetivamente realizam.
- Compreender o significado que os reclusos atribuem ao ensino.
- Aferir se o projeto contribuiu para a promoção da igualdade de género e a prevenção da VD contra as mulheres.
- Identificar interesses e as necessidades dos reclusos no âmbito do ensino e na prevenção da VD.
- Aferir que tipo de material contribui para um ajustamento dos reclusos face à VD.

Deste modo, o trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte assenta na fundamentação teórica que serve de sustentáculo à investigação, sendo que está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo tecemos algumas considerações em torno da VD, assim como descrevemos as suas formas, ciclos e prevalência. Além disso, fazemos um breve enquadramento legal da VD, sobretudo em Portugal.

No segundo capítulo evidenciamos a importância de educar para a igualdade de género, em geral, e para os agressores de VD, em particular, seguindo-se a descrição dos principais modelos de intervenção para agressores de VD.

No terceiro capítulo procedemos a uma breve revisão da literatura sobre os materiais utilizados nas sessões, evidenciando algumas potencialidades e constrangimentos dos materiais didáticos e dos materiais autênticos.

A segunda parte é dedicada à parte empírica do estudo desenvolvido. Iniciámo-la com a justificação das opções metodológicas, seguindo-se a descrição das técnicas e instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. Por último, são apresentados e discutidos os resultados.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Violência doméstica

1.1. Contextualização da violência doméstica contra as mulheres

Embora se reconheça que os homens podem ser alvo de VD (Guerra Verdeja, 2014), por parte das mulheres, assim como a VD pode existir no seio de casais do mesmo sexo (Murray & Mobley, 2009), este é um fenómeno frequente, muitas vezes encoberto, que afeta sobretudo as mulheres (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002; World Health Organization [WHO], 2013), independentemente da idade, raça, cultura e *status* socioeconómico (Radford et al., 2011; Smith et al., 2012). No mesmo sentido, diferentes estudos, referem que as mulheres experimentam piores níveis de violência em comparação com os homens e que são mais propensas a serem vítimas repetidas (Smith et al., 2012; WHO, 2013).

Deste modo, para muitas mulheres a violência faz parte do seu modo de vida (Gelles & Straus, 1988), o que representa um sério problema de saúde pública tendo implicações na qualidade de vida da vítima e na sua saúde a longo prazo (Campbell et al., 2002; Delara, 2016; Organização Mundial de Saúde [OMS], 1998; WHO, 2013; Wijma, Samelius, Wingren, & Wijma, 2007).

Em Portugal, o direito à igualdade está previsto para ambos os sexos, há algumas décadas, contudo, a invisibilidade da violência contra as mulheres está relacionada com o prestígio social que a família manteve ao longo dos anos na sociedade portuguesa e a crença de que os atos que ocorrem no seu seio pertencem ao âmbito privado (Silva, 1995). Esta enculturação¹ tem contribuído para “uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens que levou à dominação e discriminação das mulheres pelos homens, privando assim as mulheres do seu pleno progresso” (Resolução do Conselho de Ministros [RCM] n.º 102/2013, de 31 de dezembro).

¹ Dasen (1993) define enculturação como o processo pelo qual o sujeito adquire e desenvolve a cultura do grupo social do qual faz parte.

Além disso, o facto pelo qual durante tanto tempo a VD permaneceu oculta deve-se às mulheres serem maltratadas por membros da sua própria família (OMS, 1998), predominantemente praticada por homens (normalmente cônjuge, ex-cônjuges, atual ou ex-companheiro, namorado ou ex-namorado, ascendente ou descendente) (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV]²; Krug et al., 2002; Mooney, 1993; Watts & Zimmerman, 2002).

Apesar das dificuldades que existem em detetá-la, investigações levadas a cabo nas últimas décadas têm revelado que a violência contra as mulheres é um problema generalizado que está longe de ser controlado e tem persistido ao longo dos anos (European Women Lobby [EWL], 2011; Watts & Zimmerman, 2002).

Deste modo, a extensão da violência contra as mulheres atingiu tal dimensão e gravidade que atraiu a atenção de várias organizações, nomeadamente a Organização das Nações Unidas (ONU), que na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, de 1993, estabeleceu que

Os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, económica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objetivos prioritários da comunidade internacional. (p. 5)

Igualmente, estabelece que “a violência e todas as formas de assédio e exploração sexual (...) são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas”. Deste modo, instiga os governos a intensificar os esforços para a proteção e promoção dos DH das mulheres e crianças (idem).

Na sequência da Declaração Sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres de Viena (ONU, 1993), e perante a gravidade do fenómeno da violência praticada contra as mulheres, diferentes países, nomeadamente Portugal sentiram-se instigados a tomar

² <https://apav.pt/vd/index.php/features2>

medidas políticas sólidas para prevenir e combater todas as formas de violência conjugal, quer através de leis, incluindo medidas criminais, quer através da criação de instituições de apoio às vítimas. No entanto, este é um longo caminho que terá de ser percorrido para converter princípios em realidade, que não será resolvido apenas com leis e sim com a mudança de mentalidade e de consciência cívica dos responsáveis políticos, mas também, da sociedade em geral, isto porque a VD ameaça a convivência entre as famílias, os DH, a paz, em suma, a democracia.

1.2. Definição de violência doméstica

Galtung (1990) define violência como o uso da força física contra um semelhante com o propósito de ferir, abusar, roubar, humilhar, indignar, dominar, torturar, destruir ou causar a morte, ou seja, a violência é qualquer tipo de atitude intencional que causa ou pode causar dano a outro e manifesta-se de diferentes formas (Krug et al. 2002).

Nesta perspetiva, não existe uma definição consensual para definir um fenómeno tão complexo quanto a VD. Prova disso é a diversidade de termos descritos na literatura para se referir a este fenómeno, sendo usados mais frequentemente os termos: VD³ (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009; Walker, 1989), violência intrafamiliar/familiar (Ramos, 2004), violência conjugal (Morvant, Lebas, Cabane, Leclercq, & Chauvin, 2005) ou violência de género (Guerra Verdeja, 2014).

Estas diferentes dimensões da VD tendem a ser usadas indiscriminadamente, dependendo da perspetiva do autor e do seu objetivo (Krug et al. 2002), no entanto, a realidade é que cada uma delas sugere uma ideia diferente sobre a natureza do problema, as suas causas e até mesmo as suas possíveis soluções (Straus & Gelles, 1990).

³ Embora existam diferentes termos, ao longo do nosso trabalho adotamos o termo "violência doméstica" para designar todo "o acto de violência que tenha ou possa ter como resultado o dano ou sofrimento (físico, sexual ou psicológico) da mulher, ou a sua morte, incluindo a ameaça de tais actos, a coacção ou a privação de liberdade, realizado na esfera pública ou privada" (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009, p. 10).

Manita, Ribeiro e Peixoto, (2009, p. 9, 11) referem que “Nas últimas duas décadas, diferentes conceitos foram, assim, emergindo e adquirindo, em diferentes momentos, maior ou menor visibilidade e amplitude de utilização”, todavia “(...) a violência doméstica/conjugal, é a forma mais frequente de violência sofrida pelas mulheres”.

Já na perspectiva de Heyzer (2000) a expressão violência de género coloca a ênfase em três pontos que explica a violência contra as mulheres, ou seja, é um problema de violação de direitos e liberdades fundamentais; ampliou o conceito de violência contra as mulheres ao incluir a violência física, psicológica e/ou sexual, bem como as ameaças de sofrimento, tanto no contexto familiar quanto na comunidade ou no Estado e enfatizou que o fator de risco para ser vítima de abuso deve-se ao facto de ser mulher.

No entanto, na opinião de Hamberger e Larsen (2015), a perspectiva da violência de género é reducionista, pois concentra-se exclusivamente na violência exercida pelo homem em relação à mulher pelo simples facto de esta ser mulher, não aborda o fenómeno na sua totalidade e deixa de fora outras realidades, nomeadamente a violência contra o homem (Guerra Verdeja, 2014) e a violência entre casais do mesmo sexo (Murray & Mobley, 2009).

Como referem Hamberger e Larsen (2015) existem evidências que tanto as mulheres como os homens praticam atos de violência física e emocional, no entanto, a violência física praticada pelas mulheres parece ser uma resposta à violência exercida contra elas. Já os homens tendem a ter comportamentos que ameaçam e inibem a autonomia da parceira, assim como agredem fisicamente com mais frequência e intensidade e, normalmente são eles os agressores sexuais. Por outro lado, as principais táticas para as mulheres agredirem é gritar. Os autores supracitados sugerem, ainda, que analisando os padrões de violência e abuso as mulheres são altamente vitimizadas, feridas e ameaçadas em relação aos homens.

Segundo o 1º artigo da Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (ONU, 1993) a VD consiste

(...) em qualquer ato violento baseado no género que resulte ou tenha o intuito de provocar sofrimento físico, psicológico ou sexual que provoque sofrimento na mulher, incluindo coerção, privação da liberdade, tanto ocorridas na vida pública como na vida privada”. (p. 3)

Já Woodhouse e Dempsey (2016) descreve-a como um ato ou um padrão de atos de agressões, ameaças, humilhação e intimidação, ou outro abuso, que é usado para prejudicar, punir ou amedrontar a vítima.

De acordo com Yuhong (2017) existem cinco elementos que uma definição de VD deve incluir:

1. Um padrão de comportamentos agressivos e coercivos, incluindo ataques físicos, sexuais e/ou psicológicos, bem como coerção económica.
2. Comportamento perpetrado por adolescentes ou adultos contra os seus parceiros/as em relacionamentos passados ou atuais, casados ou coabitantes heterossexuais, homossexuais e lésbicas.
3. Um padrão de comportamentos incluindo uma variedade de táticas - algumas fisicamente prejudiciais e outras não, algumas criminosas e outras não - levadas a cabo em múltiplos episódios, às vezes, diários.
4. Um padrão de comportamento intencional, direcionado para alcançar a resignação ou o controlo sobre a vítima.
5. Uma combinação de ataques físicos e táticas de controlo usadas pelos perpetradores que resultam em medo, bem como em danos físicos e psicológicos nas vítimas e nos seus filhos.

Em suma, Goldstein (2007) acrescenta que a VD é uma sucessão de

threats, annoying telephone calls and stalking (such as following the victim to and from work, and threatening her/him), to unwanted sexual intercourse, hitting and, in the worst cases, even death. Domestic violence is usually not a single event and often becomes more severe and frequent over time. Many abusers are not violent in other relationships, such as at work or with friends. They routinely deny the

domestic violence and the severity of that violence. When confronted with their abusive behaviour, they tend to blame their partner for provoking it or refuse to accept responsibility for it. (p. 6)

Neste sentido, a violência contra as mulheres é uma experiência pessoal, que ao longo do tempo e de acordo com a cultura tem sido “condoned, tolerated, denied, stigmatised, pathologised, and criminalised” (Allen, 2012, p.12). Além disso, é transversal a fatores educacionais, étnicos e económicos (Goldstein, 2007).

1.3. Diferentes formas de violência

Existem diferentes tipos de violência, nomeadamente contra as mulheres. Esta assume diferentes expressões e pode manifestar-se de forma isolada ou associada (Hirigoyen, 2005). No início, os abusos contra as mulheres manifestam-se, frequentemente de forma insidiosa. Progressivamente, a violência vai aumentando de frequência e intensidade, observando-se um aumento do risco de morbilidade e mortalidade dependendo da duração do relacionamento. Este processo gradual de comportamento violento tem consequências muito graves para a saúde física e psicológica das vítimas (Delara, 2016; Gelles & Straus, 1988; OMS, 1998; WHO, 2013).

De acordo com a ONU (1993) podem distinguir-se diferentes tipos de VD contra a mulher:

- Violência física é a forma mais evidente de VD. Consiste em qualquer ato em que a força é utilizada para produzir ferimento ou lesão física às vítimas ou através de omissão. A primeira refere-se ao abuso físico e inclui atos agressivos como empurrar, bater, esbofetear, queimar, perfurar, pontapear, espancar, utilizar armas ou objetos com a intenção de prejudicar, podendo chegar inclusivamente à tentativa de homicídio ou homicídio (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009). Segundo Krug et al., (2002) a violência física por omissão

inclui a negligência ou privação na ajuda à doença ou lesão decorrente de ataques.

- Violência psicológica pode manifestar-se em forma de insultos, humilhações, desprezo, desqualificações, abandono, isolamento, silêncio, chantagem, ameaças e isolamento social. Pode ser exercida em público ou em privado, sendo que é extremamente difícil de detetar, quando o abusador pratica estes atos em privado. Segundo Healey (1998), estes atos produzem nas vítimas um efeito devastador, pois resultam num intenso sofrimento que conduz a vítima à perda da sua autoestima, da sua autoconfiança e mina a capacidade de tomar decisões.
- Violência sexual inclui qualquer atividade sexual indesejada imposta à vítima pelo agressor através de intimidação ou coação ou quando ocorrem outras situações de desamparo. De acordo com Healey (1998) são exemplos de abuso sexual: forçar a mulher a participar em atos sexuais indesejados, dolorosos ou humilhantes, acusando-a constantemente de infidelidade sexual ou “outros comportamentos, como amordaçar, atar contra a vontade, queimar os órgãos sexuais da vítima [e] (...) a prostituição forçada pelo companheiro (...) são também formas de violência sexual” (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009, p. 19).

Segundo os autores supracitados (2009, p. 19) “A violação e a coacção sexual são alguns dos crimes sexuais mais frequentemente praticados no âmbito da VD mas que muitas das vítimas, por força de crenças erróneas, valores e mitos interiorizados, acabam por não reconhecer como tal, achando, incorrectamente, por exemplo, que “dentro do casal não existe violação”, são “deveres conjugais” ou “exigências naturais” do homem a que a mulher se deve submeter”. Assim, muitas vítimas são forçadas a manter uma relação sexual não desejada por medo de serem agredidas fisicamente ou psicologicamente (Ramos, 2004).

De acordo com Ferreira (1992) a prevalência de mulheres que declaram ter sido vítimas de violência sexual pelo seu parceiro íntimo é alta e alcança valores muito elevados quando se refere a mulheres vítimas de outras formas de violência.

Em geral, estas formas de violência são acompanhadas de:

- Abuso económico: envolve diferentes táticas usadas para exercer poder e ganhar controlo sobre a parceira. Estratégias de abuso financeiro dificultam que as mulheres abandonem o parceiro abusivo e se tornem autossuficientes (Eriksson & Ulmestig, 2017), ou seja, põem em causa a saúde das mulheres, a sua autoestima e capacidades de trabalhar, assim como a possibilidade de se envolverem na vida social. O abuso económico ocorre, muitas vezes, independentemente de a vítima ter ou não trabalho remunerado (idem).
- Abuso social: inclui comportamentos de controlo à vida social da vítima, como isolamento social progressivo, controlo de atividades e restrições ao acesso de informação e assistência. O isolamento mais frequente consiste em afastar a vítima da sua rede social, nomeadamente proibir ou exercer um controlo rígido nos contactos mantidos com os familiares ou amigos (Bowker, 1983) de modo a que a vítima se sinta constrangida “quer por vergonha da situação de violência que experiencia ou de eventuais marcas físicas visíveis resultantes dos maus tratos sofridos, quer por efeito das perturbações emocionais e psicossociais produzidas por situações de VD continuada” (Manita, Ribeiro, & Peixoto, 2009, p. 19). Outra forma comum de abuso social passa por proibir a mulher a aprender uma língua estrangeira sendo esse o seu país de residência (Bossart, Huber, & Reber, 2002).

Como acrescenta Zubizarreta (2004)

La vergüenza social que percibe la mujer maltratada le lleva a encerrarse en sí misma y a hacerse aún más dependiente del agresor quién, a su vez,

experimenta un aumento del dominio a medida que se da cuenta del mayor aislamiento de la víctima. (p. 6)

1.4. Ciclo da violência doméstica

Relacionamentos abusivos tendem a seguir um padrão cíclico (Matthews, 2004, Walker, 1979, 1989). Neste sentido, Walker (1979, 1989) desenvolveu a “Teoria do Ciclo da Violência” para descrever as três fases que geralmente explicam os padrões de um relacionamento abusivo.

A primeira fase, denominada **aumento de tensão**, caracteriza-se por um aumento gradual de tensão em relação a pequenos incidentes quotidianos, que aumentam as divergências e os conflitos entre os casais. Na maioria das vezes esta fase inicia-se com agressões de tipo psicológico através de insultos, ameaças ou acusações verbais (Walker, 1979; Weiss, 2000), no entanto, pode passar a maus tratos físicos, como bofetadas ou empurrões (idem). Durante o período de tensão, a mulher pode sentir-se culpada pelo abuso e começar a acreditar que se fosse “melhor parceira”, evitaria a escalada de violência, ou seja, começa a imaginar que se ficar em casa, vestir-se de maneira diferente ou cozinhar melhor o seu parceiro poderia tratá-la melhor (McCue, 2008; Weiss, 2000).

É, igualmente, comum as mulheres atribuírem a violência a fatores externos e transitórios do agressor, nomeadamente a dificuldades no trabalho ou problemas com familiares ou amigos, para evitar desta forma tomar consciência da gravidade da situação.

Diferentes estudos revelam que os abusos ocorrerão independente do comportamento adotado pela vítima, inclusivamente, parece que é precisamente esse comportamento submisso que reforça o agressor a exercer mais violência (Ferreira, 1992; Weiss, 2000).

A fase dois é designada como **explosão**. É caracterizada como a mais brutal de todas as fases, dado que a tensão atinge nesta fase o seu clímax (Matthews, 2004). A

violência ocorre, geralmente, em episódios graves de abusos físicos, sexuais e/ou psicológicos e a duração da explosão pode variar de minutos a várias horas. Durante esta fase, o agressor mostra que a violência é uma punição ao comportamento da mulher, podendo feri-la gravemente (Weiss, 2000). A mulher, muitas vezes, entra em estado de choque, incerteza e negação com o enorme dano que o agressor lhe causou. Deste modo, tenta proteger-se, isolando-se na sua resistência com receio de prolongar o ataque e, simultaneamente, permitindo que vários dias passem antes de procurar ajuda ou denunciar o agressor (Zubizarreta, et al., 1994).

Nesta fase, é normal os agressores alegarem que a vítima está a exagerar o abuso, ou que o mesmo não aconteceu. Frequentemente, o agressor desculpa-se e jura que vai mudar de comportamento (Walker, 1979). A mulher abusada, quer acredite ou não, acaba por se manter na relação para que a família não seja destruída e assim desculpa e/ou aceita o comportamento violento do agressor, por vezes durante anos, ou uma vida inteira (Menezes, 2000; Ramos, 2004).

A terceira fase, conhecida como fase de **reconciliação** ou **lua-de-mel** caracteriza-se por um estado de relativa calma e tranquilidade. O agressor mostra-se arrependido e extremamente amável “envolvendo a vítima de carinho e atenções, desculpando-se pelas agressões e prometendo mudar”⁴, por um período que varia de alguns dias a vários anos (Matthews, 2004; Weiss, 2000). É, igualmente frequente o agressor usar táticas específicas para persuadir a mulher a permanecer com ele, por exemplo: enfatizando a santidade do amor e do casamento; prometendo mudar e obter ajuda, assim como questionarem o bem-estar dos filhos, se o relacionamento terminar (Weiss, 2000).

É, ainda, recorrente o agressor justificar a violência com fatores externos como: o álcool, o *stress*, o excesso de trabalho, entre outros. Além disso, e mais grave, é atribuir a responsabilidade à mulher, ou seja, convencê-la que o abuso é legítimo porque foi ela que o provocou, levando-o a praticar um ato contra a sua própria vontade.

⁴ <https://apav.pt/vd/index.php/features2>

Este ciclo é repetido sucessivamente, ou seja, o ciclo irá evoluindo progressivamente até à primeira fase. Inicia-se de novo a irritabilidade, a tensão aumenta e termina nesta fase relativamente calma.

Normalmente, esta ambivalência afetiva faz com que a vítima sinta que deve perdoar o agressor por amor, medo, vergonha, dependência económica ou crenças religiosas e permanecer no relacionamento, pelo menos após as primeiras agressões (Weiss, 2000; Paim, 2006).

Como refere Zubizarreta et al., (1994) o ciclo de violência tem consequências maléficas sobre a vítima, pois a punição (agressão) é acrescida por uma recompensa de curto e/ou longo prazo que seriam as expressões de afeto e o propósito de mudança do agressor, no entanto, a realidade é que a “punição” torna-se mais frequente e severa, e a “recompensa” é mais curta e menos intensa, o que prolonga o sofrimento das mulheres por muitos anos.

1.5. Breve enquadramento legal da violência doméstica

Após a Segunda Guerra Mundial, uma lista de direitos invioláveis, nomeadamente a igualdade entre homens e mulheres, surgiu pela primeira vez, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1948).

A DUDH estabelece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (art. 1º). O artigo 2 determina a não discriminação em razão do sexo.

Apesar disso, nas últimas décadas, diferentes investigadores argumentam que a DUDH não contempla os abusos específicos sofridos pelas mulheres (Thomas, & Beasley, 1993). Assim, defendem que as mulheres são abusadas como um grupo e suportam abusos específicos relacionados com o género que se cruza com a sua etnia, raça ou religião (idem).

Deste modo, diferentes campanhas e instrumentos têm sido desenvolvidos, nomeadamente Conferências, Declarações e Convenções, estas últimas de carácter vinculativo, sobre o assunto, que a nível internacional desencadearam uma abundante legislação suportada principalmente pelo movimento feminista iniciado nos países anglo-saxónicos a partir dos anos 60 do século XX.

Um dos instrumentos mais importantes para as mulheres no direito internacional foi a adoção da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) e a criação do Comité CEDAW, onde se exigia aos Estados que tomassem medidas legislativas e administrativas para prevenir, investigar e punir a violência contra as mulheres (ONU, 1979).

Muitos outros acontecimentos-chave têm sido pródigos no reconhecimento dos direitos das mulheres e, simultaneamente, no reconhecimento da violência contra as mesmas como um problema internacional⁵.

Este conjunto de decisões, e consequente aplicação, inclui a saúde, a educação, a segurança, os direitos reprodutivos e familiares, a representação política e legal, a igualdade económica e profissional, bem como a eliminação dos estereótipos culturais e a prostituição (idem).

Em Portugal “Até 1852, a lei Portuguesa autorizou o marido a bater na mulher, e o Código Penal de 1886 considerava o adultério da mulher como atenuante de

⁵ Apenas mencionamos algumas, a título de exemplo: *IV Conferência Mundial sobre as Mulheres*, realizada em Pequim (ONU, 1995), disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/fwcwn.html>; *Programa Prevenção e Combate à Violência contra Crianças, Jovens e Mulheres e de Proteção das Vítimas e Grupos de Risco* (Daphne) (UE, 2000-2003) que tem continuidade nos programas subsequentes Daphne II e III, disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Legislacao_AreaViolenciaDomestica.aspx; *Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres, realizada em Viena* (ONU, 1993), disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>; *Convenção para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a violência doméstica realizada*, em Istambul, (Conselho da Europa [CE]), 2011), disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168008482e>.

homicídio, não sendo reconhecido à mulher a mesma atenuante” (Pais, 1997, cit in Alves, 2005, p. 14).

Embora após a Revolução de 1975, as mulheres tenham visto reconhecido o princípio da igualdade e não discriminação em função do sexo (Decreto-Lei nº 496/77, de 25 de Novembro), só após a publicação do Novo Código Penal, de 1982, se considerou, pela primeira vez em Portugal o crime de maus tratos conjugais (Taipa, 2012). Este crime passa a ser punido com pena de 6 meses a 3 anos de prisão e/ou multa até 100 dias.

Além disso, desde a década de 90 têm sido elaborados e implementados diferentes Planos, nomeadamente o *I e II Plano Nacional para a Igualdade e I, II, III, IV e V Plano Nacional contra a Violência Doméstica* (RCM n.º 51/2007, de 28 de Março; RCM n.º 100/2010, de 17 de Dezembro; RCM n.º 102/2013, de 31 de dezembro) com o objetivo de consolidar a nível nacional

(...) o combate à desigualdade de género em todos os domínios da vida social, política, económica e cultural (...) e prosseguir uma estratégia de prevenção e combate à violência de género e doméstica, através da promoção de uma cultura para a cidadania e para a igualdade, do reforço de campanhas de informação, de formação e do apoio, acolhimento e protecção das vítimas, numa lógica de reinserção social e autonomia. (RCM n.º 51/2007, de 28 de Março)

Outras medidas têm sido formuladas e reformuladas para dar apoio adequado às vítimas de violência. Esse apoio é prestado através de apoio telefónico, casas de abrigo e sempre que se justifique, “apoio psicossocial e protecção por teleassistência” (Lei n.º 112/2009⁶, de 16 de Setembro, art. 20º), assim como, o adiantamento pelo Estado de indemnização devida às vítimas de violência conjugal (Lei n.º 104/2009⁷, de 14 de Setembro), isenção de taxas moderadoras no acesso à prestação de cuidados de saúde

⁶ Revogada pela Lei 107/99, de 3 de Agosto.

⁷ Revogada pela Lei n.º 121/2015, de 1 de Setembro.

e apoio jurídico gratuito prestado às vítimas por insuficiência de meios económicos (Lei n.º 112/2009, de 16 de Setembro).

Entretanto, várias leis são promulgadas em defesa das vítimas e na prevenção da VD, salientamos, contudo, a revisão do novo do Código Penal de 1995, que considerou pela primeira vez os maus tratos psíquicos como crime, no entanto, para que seja considerado como tal depende da “apresentação da queixa do ofendido” (Declaração n.º 73-A/95, de 14 de Junho).

Posteriormente, com a Lei n.º 65/98 de 2 de Setembro “(...) o Ministério Público pode, (...), dar início ao procedimento quando o interesse da vítima o impuser” (art. 113º). Este normativo é a resposta à resistência que as vítimas manifestam em denunciar os agressores. Apesar disso, o processo apenas tem continuidade com o aval da vítima, é o designado crime semipúblico.

A Lei n.º 7/2000 de 27 de Maio⁸ passa a considerar a VD crime público, deixando, assim, cair a ideia que pertence ao âmbito privado e que a intromissão do Estado no seio familiar é ilegítima. Inclui, igualmente, a possibilidade de suspender o contacto do agressor com a vítima, incluindo o afastamento da residência desta, pelo período máximo de dois anos.

A consagração do estatuto de crime público permite que o procedimento criminal avance independentemente da queixa da vítima, bastando para tal a denúncia ser efetuada por qualquer pessoa que tenha conhecimento do facto (Código de Processo Penal, artº 241º e 244º), sendo obrigatório para forças de segurança (idem, artº 386º).

Com a Lei n.º 59/2007, de 4 de Setembro foi revista a tipologia de crime, sendo que pela primeira vez a VD é considerado crime. Este artigo estabelece, ainda, que

podem ser aplicadas penas acessórias de proibição de contacto com a vítima (...) pode ser fiscalizada por meios técnicos de controlo à distância (...) proibição de uso e porte de armas, pelo período de seis meses a cinco anos (...) e a obrigação

⁸ Alterou a Lei nº 59/98 de 25 de Agosto.

de frequência de programas específicos de prevenção da Violência doméstica.
(artigo 152º)

1.6. Prevalência da violência doméstica

A verdadeira dimensão do problema da VD permanece uma incógnita. Os dados disponíveis sobre violência contra as mulheres variam dependendo da natureza metodológica (Krug et al., 2002) e dos parâmetros usados para definir o termo “violência doméstica” (Gazmararian, et al., 1996), o que explica as diferentes taxas de prevalência entre os países (Krug et al., 2002). Outro grande obstáculo para identificar a extensão desta questão são os casos não reportados de VD (Newton, 2001). Deste modo, as estatísticas são ainda contraditórias. Se, por um lado, existem investigadores que defendem que a violência teve uma ligeira diminuição, por outro lado, outros acreditam que houve um aumento, o que pode dever-se ao facto de as mulheres estarem mais sensibilizadas a denunciar os abusos (Berry, 2000). Além disso, as taxas de prevalência de abuso entre relações de coabitação e namoro começam a ser consideradas (Deal & Wampler, 1986; Makepeace, 1983).

De acordo com a WHO (2013) estima-se que uma em cada três mulheres em todo o mundo tenham sido vítimas de alguma forma de violência pelo parceiro íntimo em algum momento da sua vida. Estas mulheres têm duas vezes mais tendência de fazer um aborto, quase duas vezes mais probabilidade de sofrer de depressão, e em algumas regiões, 1,5 vezes mais probabilidade de contrair o vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), comparadas com as mulheres que não sofrem ou sofreram qualquer forma de violência.

Segundo Tjaden e Thoennes (2000), nos Estados Unidos da América (EUA) aproximadamente dois milhões de mulheres são vítimas de algum tipo de violência todos os anos por parceiros íntimos. Estes valores são superiores, na cultura latina, 34% das mulheres referem ter sofrido VD no país de origem ou nos EUA. Berkman e Glass (2000) acrescentam que a VD é frequentemente um crime oculto em famílias negras e

de minorias étnicas, isto porque as famílias isolam socialmente as vítimas das redes de apoio, ou seja, é um crime predominante de subculturas nos EUA (Matthews, 2004).

É, igualmente, importante salientar, que segundo Eastman, Bunch, Williams, e Carawan (2007) este problema não afeta apenas as minorias pobres que estão em situação de mal-estar social ou o crescente número de hispânicos que emigram para os EUA e sim a população em geral (Kakar, Bassani, Romer, & Gunn, 1996; Murray & Lopez, 2000). No entanto, Matthews (2004) defende que as taxas de VD são cinco vezes superiores entre as famílias que vivem abaixo do limiar de pobreza e existe duas vezes mais hipóteses de serem cometidos por homens desempregados do que por homens que trabalham em tempo integral. A VD ocorre igualmente em áreas urbanas, suburbanas e rurais, sem ter em conta a dimensão socioeconómica (McCue, 2008).

Na Austrália, a Agência de Estatística Australiana (2017)⁹ estimou que as mulheres a partir dos 15 anos tem aproximadamente três vezes mais probabilidade de sofrer algum tipo de violência dos seus parceiros atuais e/ou anterior com quem convivem do que os homens. Já os países asiáticos e do Pacífico, como a Índia e o Japão registaram as maiores taxas de prevalência com 45% a 59% respetivamente (Kapoor, 2000), seguindo-se os países africanos onde as taxas de prevalência variam entre 28 e 37% (Ntaganira et al., 2008).

De acordo com a Agência para os Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA), na União Europeia (UE, 2014)

Una de cada tres mujeres (33%) ha experimentado violencia física y/o sexual desde los 15 años de edad (...). De todas las encuestadas con pareja (actual o anterior), el 22% han experimentado violencia física y/o sexual por parte de la pareja desde los 15 años. (p. 17)

Dentro da UE, o Reino Unido parece ser o país onde se verificam mais crimes sexuais violentos (64.500, dos quais 35.800 foram violações [55%]), seguidos pela

⁹[http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/4906.0~2016~Media%20Release~ABS%20survey%20shows%20decline%20in%20rates%20of%20violence%20\(Media%20Release\)~3](http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/4906.0~2016~Media%20Release~ABS%20survey%20shows%20decline%20in%20rates%20of%20violence%20(Media%20Release)~3)

Alemanha (34.300, dos quais 7.000 foram violações [20%]); França (32.900, dos quais 13.000 foram violações [40%]) e a Suécia (17.300, dos quais 5.500 foram violações [33%])¹⁰.

O Eurostat adverte que estes números podem não refletir propriamente o número real dos crimes praticados, mas sim as denúncias registadas pela polícia, ou seja, a variação pode ser influenciada pela conscientização geral e atitudes em relação às ofensas de violência sexual.

Em Portugal, em 2016, as estatísticas revelam que em média 14 mulheres sofreram maus tratos físicos, psíquicos e/ou sexuais por dia¹¹.

Segundo o relatório anual da associação supracitada, em 2017, verificaram-se 18 homicídios de mulheres (1,6 por mês) sendo que 50% dos crimes foram praticados pelo marido, companheiro, namorado e 22% foram cometidos pelo ex-marido, ex-companheiro, ex-namorado. Os crimes foram cometidos com arma de fogo e arma branca (União de Mulheres Alternativa e Resposta [UMAR], 2017).

A VD ocorreu de forma continuada em 75% dos casos, sobretudo na residência comum, na residência da vítima e/ou via pública,¹². Em cerca de 46% dos casos foi formalizada denúncia/queixa junto das autoridades competentes (idem).

Quanto ao perfil das vítimas elas são maioritariamente mulheres com idades compreendidas entre 25 e os 54 anos (38,9%). Eram maioritariamente casadas (28,2%), seguindo-se o grupo das solteiras (23,1%) e pertenciam a um tipo de família nuclear com filhos/as (33,4%). No que toca às habilitações e à situação profissional, o grau mais mencionado foi o ensino superior (8,4%), mais de 30% das vítimas eram profissionalmente ativas¹³.

¹⁰<http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20171123-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fnews%2Fwhats-new>

¹¹ https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013-2016.pdf

¹² Idem

¹³ https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013-2016.pdf

Já os agressores eram sobretudo do sexo masculino (80%), tinham idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos (23,3%), eram casados (30%) e tinham uma ocupação profissional (32,1%) (idem).

Apesar dos dados serem aterradores, a responsável pela UMAR, Elisabete Brasil refere que

É o terceiro ano [2017] que registamos uma diminuição na incidência de femicídio (...) congratulamo-nos com o facto e achamos que é uma evolução muito positiva, mas ainda é muito cedo para falarmos de uma tendência (...) 18 mulheres assassinadas é sempre muito, nem que fosse uma era sempre muito ¹⁴.

¹⁴<https://www.lusa.pt/article/23300969/dezoito-mulheres-assassinadas-este-ano-n%C3%BAmero-mais-baixo-dos-%C3%BAltimos-14-c-%C3%A1udio>

Capítulo 2 – Educar para prevenir a VD

2.1. Algumas considerações gerais

Segundo a ONU (2009), o género é uma construção social, não biológica, e a discriminação nessa base é, portanto, difícil de abordar e avaliar. As diferenças baseadas no sexo biológico podem ser medidas estatisticamente, enquanto os diferenciais de género implicam distinções mais subtis nos papéis masculino e feminino. Assim, podemos, pois, concluir que a paridade é um conceito quantitativo e a igualdade é qualitativa.

Deste modo, alcançar a paridade de género (número equivalente de indivíduos do sexo masculino e feminino) na escola é apenas um passo em direção à igualdade de género (Aikmann & Unterhalter 2007; UNESCO 2014).

Segundo diferentes autores, nomeadamente Unterhalter (2006) e Subrahmanian (2005), a proteção dos DH e a promoção da igualdade de género requerem mais do que um equilíbrio numérico, ou seja, requerem, igualmente equilíbrio conceptual e um esforço consciente para corrigir a desigualdade, tal como ela existe, isto porque centrarmo-nos exclusivamente nos números pode apresentar um progresso aparente e ocultar padrões reais de discriminação e desvantagem.

Partindo deste pressuposto, uma série de tratados internacionais de DH foram adotados e ratificados pela grande maioria dos países, inclusivamente por Portugal, requerendo que os Estados tornem a educação universalmente exequível e implementem políticas educacionais com o objetivo de formar e educar homens e mulheres nas mesmas condições e permitir que ambos os sexos tenham as mesmas oportunidades.

Apesar desse aparente consenso global, a simples ratificação desses tratados pelos governos não implica que os direitos fundamentais sejam considerados, pois cerca de um terço dos estados ratificantes não apresentaram quaisquer dados ou relatórios (Tomasevski, 2003).

Como refere Pinto et al., (2010, p. 5) “O género e as assimetrias e desigualdades a ele associadas situam-se, atualmente, no centro das preocupações mundiais em matéria de direitos humanos e de desenvolvimento”, sendo, portanto, consensual que a coeducação como método educativo para a igualdade de género constitui um esforço fundamental para a construção de uma sociedade mais humanista e democrática. Dificilmente se poderá alcançar a plenitude do crescimento do ser humano, enquanto subsistirem preconceitos discriminatórios em relação ao sexo biológico das pessoas; preconceitos que ao longo da história se foram enraizando no pensamento e sistema de valores como uma categoria universal de legitimidade discutível (Courtois, 1967; ONU, 2010).

Neste sentido, não se pode dissociar a escola da família e da sociedade (Owen, 2000) e a coeducação coloca-se como uma necessidade e, simultaneamente, como uma exigência para enfrentar uma mudança radical que implique a superação das desigualdades e preconceitos de género dos sistemas de valores imposto pela sociedade patriarcal, em que os homens prevalecem sobre as mulheres (Wilson, 2004).

Nesta perspetiva, o avanço da coeducação como modelo educativo implica que as estruturas escolares conservadoras estejam a ser postas em causa e submete a análise e consideração crítica a racionalidade de todos os fatores que sancionam a desigualdade por razões de sexo (Courtois, 1967).

Como refere (Sastre, 1994)

La escuela coeducadora es plural, no ofrece una sola visión del mundo, ni establece relaciones jerárquicas entre el universo de comportamientos tradicionalmente considerado masculino y el categorizado como femenino (...). La coeducación integra en una línea de continuidad los saberes elaborados desde la esfera pública y los surgidos desde la esfera privada, y establece entre ellos una igualdad jerárquica. (p. 71)

Ou seja, o propósito da coeducação é muito mais abrangente que reunir homens ou mulheres num mesmo ambiente e educá-los/formá-los uniformemente e equiparar

a educação feminina com a masculina. O principal objetivo da coeducação é libertador, uma vez que assenta na base do crescimento pessoal, liberto de preconceitos e de estereótipos, das práticas sociais e individuais que “normalizam” a discriminação, perpetuando a hegemonia de um dos sexos, geralmente o masculino, sobre o feminino (Arnot, 2002; UNESCO, 2016).

De acordo com Arnot (2002) e Colclough, (2004), o objetivo elementar é educar homens e mulheres para a igualdade dentro de um modelo de educação inclusiva, não sexista e, que respeite as diferentes identidades maximizando o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo.

Além disso, a coeducação surge como uma luta pela vigência plena dos DH e de justiça social na qual ambos os sexos devem participar por igual, de forma a criar uma base para o desenvolvimento de relacionamentos realistas, significativos e duradouros na vida adulta.

Já Basow (1986, cit. in Henriques & Marchão, 2016), acrescentam que o modelo coeducativo promove mudanças nos estereótipos e papéis de género que se baseiam sobretudo em: (i) traços ou atributos de personalidade; (ii) papéis desempenhados por homens e mulheres “chefe de família” versus “cuidadora dos filhos”, papéis desempenhados por homens e mulheres no âmbito sexual; (iii) papéis desempenhados por homens e mulheres no âmbito profissional; (iv) características físicas dos homens e das mulheres.

Apesar disso, para estabelecer um sistema igualitário de educação e formação, é necessário tomar, entre outras, algumas das seguintes medidas:

- Formular recomendações, elaborar currículos, livros e materiais didáticos livres de estereótipos baseados no género, em todos os níveis de ensino, incluindo a nível de formação do corpo docente.
- Promover a igualdade, cooperação, respeito mútuo e responsabilidades partilhadas entre rapazes e raparigas em todos os níveis de educação.
- Desenvolver programas e materiais didáticos para professores e educadores de forma a aumentar a compreensão do seu próprio papel no processo

educativo e proporcionar-lhes estratégias eficazes de ensino na orientação de género.

- O propósito da função educativa da coeducação é desenvolver valores, atitudes, crenças e comportamentos que permitam a construção de uma identidade pessoal e social não condicionada pela ideologia, normas e estereótipos de género enraizados na desigualdade (ONU, 1979).

Na prática, isto pressupõe adotar uma educação fundamentada em valores como a igualdade, liberdade, respeito e um comportamento construtivo na rejeição das desigualdades e discriminações fundadas em diferenças de sexo, classe social, etnia, entre outras, e assumir um papel ativo na resolução destes problemas. Como afirma a ex-secretária de Estado para a Igualdade de Género, Maria Rêgo, "Se não temos igualdade entre homens e mulheres é porque, apesar das leis, a educação que tivemos e que reproduzimos foi e é para a desigualdade"¹⁵.

2.2. Programas de intervenção para agressores de VD

A VD constitui um grave problema de saúde pública, tendo ganho maior visibilidade a partir da segunda metade do século passado (ONU, 1996) e, consequentemente o seu estudo passou por diferentes fases.

Num primeiro momento, começou por se tornar visível o problema e ser debatido publicamente, contrariando a ideia preconcebida que o VD era algo natural e ocorria apenas em contexto familiar (Magalhães, 2005), para posteriormente serem desenvolvidas políticas, programas e modelos de combate e prevenção fortemente associados aos movimentos feministas¹⁶ (Feder, Wilson, & Austin, 2008). Dada a sua

¹⁵ <https://www.sabado.pt/vida/familia/detalhe/como-educar-os-rapazes-para-o-feminismo>

¹⁶ Entre outros, considera a violência dentro da família como a manifestação extrema de opressão à qual as mulheres são submetidas numa sociedade patriarcal (Heise, 1996).

natureza e as consequências diretas para as mulheres, a atenção centrou-se principalmente nelas.

Apesar disso, gradualmente foi sendo reconhecida a necessidade de prevenir e intervir com a outra parte envolvida, ou seja, os agressores.

Os primeiros programas de intervenção com homens agressores surgiram, nos EUA, no final dos anos 70, tendo sido privilegiada a terapia de grupo educacional (Lila & Conchel, 2009). A este propósito, os autores salientam que o objetivo destes programas foi complementar os programas existentes de prevenção de violência contra a mulher, uma vez que não se trata de um tratamento para uma "doença", mas sim um processo que procura responsabilizar o homem pela violência exercida e, simultaneamente procura uma mudança nas relações abusivas com as mulheres.

Entretanto, surgiram diferentes abordagens e modelos¹⁷ centrados na mudança de comportamentos e atitudes masculinas no âmbito de VD. Contudo, como referem Roberson, Wallace e Roberson (2016), essas abordagens podem ser agrupadas em três modelos ou categorias principais: os psicopatológicas, os cognitivo-comportamentais e os psicoeducacionais, embora na prática os elementos dessas três abordagens sejam usados transversalmente (Healey, 1998).

A abordagem psicopatológica baseia-se no conceito de que certos indivíduos sofrem de doenças mentais, distúrbios de personalidade e outras disfunções que os levam a praticar atos violentos dentro da família, em vez de se basear num critério social de género extensível a todos os homens (Steele, 1987). Por outras palavras, concentra a sua atenção nas características da personalidade dos infratores e das vítimas como determinantes principais da VD (Dutton & Bodnarchuk 2005; Henrichs, Bogaerts, Sijtsema, & Klerx-van Mierlo, 2014).

Segundo Gelles e Straus (1979), estas características abrangem o autocontrolo deficiente, o sadismo, tipos de personalidade psicopática e diferentes tipos de doença mental. No entanto, diversos autores sublinham que determinados tipos de

¹⁷ Ver Roberson, Wallace e Roberson (2016).

psicopatologia são mais comuns em agressores domésticos, que noutros indivíduos, designadamente as alterações bipolares, as alterações do pensamento, o pensamento psicótico, a histeria, a paranoia e a ansiedade (Schumacher, Feldbau-Kohn, Slep, & Heyman, 2001). Estes autores assinalam, igualmente, que os agressores são homens fracos, patologicamente ciumentos, com baixa autoestima e com elevados níveis de insegurança, especialmente no que se refere à sua masculinidade.

Estes dados são consistentes com a maioria dos estudos, nomeadamente com Dutton e Bodnarchuk (2005), Loseke (2005) e Yllo (2005), que encontraram uma elevada incidência de psicopatologia e transtorno de personalidade, designadamente o transtorno antissocial, organização de personalidade limítrofe ou síndrome de *stress* pós-traumático nos homens que agredem as mulheres. Além disso, Henrichs, et al. (2014) e Black, Schumacher, Smith e Heyman (1999) acrescentam que os fatores psicopatológicos estão correlacionados com níveis mais alargados de comportamento violento contra as mulheres.

Sob outra perspetiva, Andrews, Bonta e Wormith (2006) e Daly, Power e Gondolf (2001), referem que diferentes níveis de psicopatologia não foram significativamente relacionados à VD. Do mesmo modo, existem evidências que esta abordagem apresenta resultados inconsistentes e difíceis de aplicar na prática, isto porque não permite distinguir as características dos indivíduos cujos traços de personalidade estão associados à VD (Kaplan, Watters, White, Parry, & Bates, 1984). Ou seja, o problema com o modelo psicopatológico reside em focar-se na doença mental como causa de violência, ignorando o facto de que muitos indivíduos violentos não são considerados doentes mentais.

A abordagem psicoeducacional teve origem no programa *Duluth Domestic Abuse Intervention Project* (DAIP), em 1981, no Minnesota, sendo comumente utilizado nos EUA (Abel, 2001; Healey, Smith, & O'Sullivan, 1998). É congruente com a teoria feminista (Manita, 2008; Pence & Paymar, 1993), que enfatiza que as escolhas dos homens para usar a violência são socialmente construídas por meio de relações baseadas no género

e que assentam em privilégios e direitos masculinos (Anderson & Umberson, 2001; Barnish, 2004).

O modelo Duluth, que foi desenvolvido a partir de uma perspectiva de trabalho social, evita diagnósticos relacionados com desordens mentais e não considera a intervenção como psicoterapia. Em alternativa, educa os homens face às suas atitudes em relação ao seu direito percebido de usar o poder e a coerção violenta para controlar ou subjugar as mulheres (Pence & McMahon 1997).

É um modelo que pode ser aplicado num programa curto, com a duração de 8 semanas, ou num programa longo, com a duração de 26 semanas, tendo como principais características um ambiente didático e educativo que ocorre normalmente em grupo, podendo, contudo ser implementado individualmente,

(...) que se lleva a cabo en un salón de clases, se enfoca en el desarrollo de habilidades críticas de pensamiento relacionadas con temas de no violencia, conductas no amenazadoras, respeto, apoyo, confianza, honestidad, relación de pareja, negociación y justicia. (Marroquín, 2012, p. 203)

A este propósito Manita (2008) acrescenta que as questões trabalhadas com os agressores estão

(...) relacionadas com a necessidade de exercício de poder e do controlo sobre a vítima, papéis sociais e sexuais, mitos associados à violência doméstica, o ciclo da violência doméstica, os efeitos/consequência da violência, a responsabilização pelos seus actos, a assertividade e o auto-controlo comportamental, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, de gestão de conflitos, de comunicação e negociação, a implementação de modalidades de relacionamento alternativas e abusivas. (p. 27)

Apesar do modelo Duluth apresentar evidentes vantagens (Boonzaier, 2008; Gondolf, 2007; Holder, 2001; Pence & McMahon, 1997), novas abordagens psicoeducacionais emergiram em diferentes partes do globo (Holder 2001), garantindo a segurança das vítimas, a responsabilização dos infratores e menor tolerância à VD.

Além disso, existem dados que comprovam a redução na reincidência do agressor no primeiro ano seguinte após ter participado num programa de longa duração. No entanto, estes programas têm sido fortemente criticados por se revelarem insuficientes no abuso sexual (Yllo, 1999), na redução da reincidência, assim como no custo-benefício para a sociedade (Miller, Drake, & Nafziger, 2013).

Por fim, a abordagem mais utilizada na mudança de comportamento em agressores de VD são os modelos cognitivo-comportamentais (Manita, 2008).

As intervenções cognitivas-comportamentais com agressores foram desenvolvidas especialmente por psicólogos e tendem a tornar a violência o foco principal do tratamento (Hamberger & Hastings, 1993), ou seja, uma vez que a violência é um comportamento apreendido, a não-violência pode ser igualmente apreendida de acordo com o modelo cognitivo-comportamental (Adams, 1988).

Alguns dos programas cognitivos-comportamentais usados em agressores criminosos e violentos são: o Programa de Raciocínio e Reabilitação, que ensina habilidades cognitivas e valores relacionados ao comportamento pró-social (Ross & Fabiano, 1985); a Terapia de Reconhecimento Moral, que se baseia nos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg¹⁸ e procura que os indivíduos reavaliem as suas decisões e aumentem o seu raciocínio moral (Little & Robinson, 1986); e o Treinamento de Substituição de Agressividade, que ajuda os participantes a lidar com comportamentos agressivos ensinando habilidades sociais, controle da raiva e raciocínio moral (Goldstein & Glick, 1994). Estes modelos são principalmente utilizados em configurações correcionais e o último é usado com populações adolescentes. Segundo Hamberger e Hastings (1993) e Saunders (2001), os modelos cognitivos-comportamentais têm como objetivos principais que os agressores identifiquem o pensamento errado que leva a emoções negativas e pretende substituir padrões de pensamentos e comportamentos abusivos por novas habilidades e comportamentos,

¹⁸ Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações (Bataglia, Morais, & Lepre, 2010). De acordo com a sua teoria existem 6 estágios de desenvolvimento moral, separados em 3 níveis: pré-convencional; convencional e pós-convencional.

tais como, habilidades de pensamento crítico, autoavaliação, assertividade, treino de habilidades sociais, técnicas de controlo de *stress*, raiva e resolução de problemas, de modo a evitar a reincidência (Davis & Taylor, 1999).

Como refere Manita (2008),

os modelos comportamentais e cognitivos focam-se no treino de competências sociais, competências de tomada de perspectivas e empatia, competências de regulação emocional e de auto-controlo ou de controlo da impulsividade – estas últimas aproximam-se muito das estratégias utilizadas nos programas de gestão da zanga/raiva –, aumento da sensibilidade aos conflitos interpessoais, modificação de padrões de pensamento. (p. 28)

Deste modo, e de acordo com diferentes estudos, os programas baseados nos modelos supracitados são bem-sucedidos na redução de comportamentos impróprios e reincidência (Ferguson & Wormith, 2012; Van Voorhis, Spruance, Ritchey, Listwan, & Seabrook, 2004), assim como se verifica uma relação positiva em termos de custo-benefício (Aos & Drake, 2013).

Todavia, Gondolf (1997) refuta a eficácia dos modelos cognitivo-comportamentais na reincidência, bem como, Hamberger e Hastings (1993) Healey, Smith, e O'Sullivan (1998), defendem que estes programas não responsabilizam suficientemente o agressor pelo seu comportamento.

Em suma, diferentes estudos referem que a abordagem psicoeducacional e cognitivo-comportamental utiliza frequentemente elementos combinados das diferentes teorias, refletindo assim a sua flexibilidade (Tolman & Edleson, 1995). Além disso, as evidências disponíveis sugerem que as principais abordagens de programas com agressores produzem resultados amplamente semelhantes (Healey, Smith, & O'Sullivan, 1998).

2.3. A importância de reeducar os agressores na prisão

Segundo o relatório sobre o direito à educação da ONU (2009, p. 6), “the challenge before us is to create an environment for those who are detained that enables positive change and human capacity. The provision of accessible, available, adaptable and acceptable education is one vital element in this environment”.

Partindo desta perspectiva, a educação é um direito fundamental que pode representar uma oportunidade para os reclusos melhorarem as suas habilidades “tais como, ler, escrever, fazer cálculos básicos, que contribuirão para sobreviver no mundo exterior, mas também, de elementos necessários à análise crítica da realidade e à atuação imaginativa e harmoniosa do seu desenvolvimento e da sociedade” (Fonseca, 2017, p. 9).

No entanto, e de acordo com o relatório supracitado (ONU, 2009), o valor da educação é geralmente avaliado pelo seu impacto na reincidência, reintegração, resultados de emprego e custo-benefício, negligenciando desta forma o impacto que a educação tem como ferramenta para a mudança (Groot & van den Brink, 2010; Fonseca, 2017).

O ensino na prisão, além de contribuir para o aumento da alfabetização (UNESCO, 1995), melhorar as oportunidades de empregabilidade, obter melhores salários (Steurer, Linton, Nally, & Lockwood, 2010), reduzir a reincidência que se traduz na redução de violência e crimes praticados (Gaes, 2008; Lawrence, Gottfredson, MacKenzie, Reuter, & Bushwa, 1998; Wade, 2007) e, consequentemente, reduzir os custos para os contribuintes (Aos & Drake, 2013; Bazos & Hausman, 2004), tem a capacidade de desenvolver novas percepções e atitudes que, por sua vez, ajudam a entender as razões e consequências das suas ações (Bazos & Hausman, 2004; ONU, 2009; UNESCO, 1995; Zamble & Porprino, 1988).

Opinião semelhante manifesta Mohr (2002), ao referir que educar os agressores de VD promove uma mudança de comportamento, isto é, fomenta relações de género

mais igualitárias e positivas baseadas no respeito mútuo, bem como obriga o agressor a responsabilizar-se pelos seus atos.

Em Portugal, Manita (2008) refere que

durante anos, a intervenção junto dos agressores não foi bem aceite por muitos dos profissionais que intervêm junto das vítimas e que consideravam que aqueles deveriam ser punidos, não ajudados, e que os recursos humanos e económicos a canalizar para a intervenção junto dos agressores eram recursos que faziam falta para o apoio e a intervenção junto das vítimas (...). Acreditavam ainda que desenvolver programas de intervenção para agressores significava desculpabilizar o seu comportamento ou desvalorizar a vertente criminal dos atos de violência doméstica. (p. 22)

Apesar disso, alguns programas¹⁹ foram desenvolvidos como forma de intervir junto dos agressores de VD. Destacamos aqui o programa para agressores de violência doméstica (PAVD), desenvolvido pela Direção-Geral de Reinserção Social (DGRS) e pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), dirigido “a agressores de violência conjugal que visa promover a consciência e assumpção da responsabilidade do comportamento violento e a utilização de estratégias alternativas ao mesmo, objectivando a diminuição da reincidência”²⁰.

Este programa tem como critérios de inclusão destinar-se a sujeitos do sexo masculino, que não apresentem diagnóstico de doença mental grave e/ou défices cognitivos acentuados, com processo em tribunal e que sejam residentes na área de intervenção da Delegação Regional do Norte da DGRS. Porém, a frequência do programa está sempre dependente da avaliação de risco para a vítima e deverá existir uma pré-

¹⁹ Nomeadamente, o programa de intervenção e prevenção da violência para agressores desenvolvido pelo GEAV da FPCEUP e programa de promoção e intervenção com agressores conjugais desenvolvidos pelo departamento de psicologia da Universidade do Minho.

²⁰ <https://www.oa.pt/upl/%7Bbbe0cbaa-5794-4f2f-8a49-adf014f72d39%7D.PDF>

estabilização de comportamentos aditivos (etílicos/estupefacientes) e/ou de problemas de saúde mental²¹.

Além disso, pode ocorrer individualmente ou em grupo, através da frequência do “Módulo psico-educacional”, com uma sessão semanal de 2 horas, durante 20 sessões.

Quintas, Fonseca, Serra e Sousa (2012) referem que, após a aplicação do referido programa, se verifica um efeito muito relevante e significativo de diminuição do risco de VD e, simultaneamente, a diminuição da alteração nos sistemas de crenças e a diminuição do ciclo de violência.

Independentemente das vantagens e das desvantagens das intervenções cognitivo-comportamentais ou outras modalidades de tratamento (Feder & Wilson, 2005), a violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais e ambientais (ONU, 2005), sendo praticamente impossível não a associar à desigualdade de género. Deste modo, concordamos com Feder e Wilson (2005, p. 258), ao afirmarem que “it would prove beneficial for the criminal justice system to begin looking at other types of interventions for addressing the problem of domestic violence”.

²¹ Idem.

Capítulo 3 – Potencialidades dos materiais no ensino na prisão

3.1. Materiais didáticos - Aspectos gerais

Segundo Akbari (2015), o ensino de línguas é composto por cinco componentes importantes: alunos, professores, materiais, métodos de ensino e avaliação. Nunan (1992) afirma que os materiais didáticos são frequentemente o componente mais substancial e observável da ação pedagógica.

Todavia, a noção de materiais didáticos é polissêmica, sem uma definição consensual, uma vez que abarca diferentes termos e conceitos, nomeadamente meios, objetos, utensílios, materiais, instrumentos e recursos com fins educativos que facilitam e servem de suporte técnico e auxiliam o processo de ensino-aprendizagem (Hidalgo, 2007)

Já Vilaça (2011) acrescenta que

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos. (p. 1020)

Deste modo, o conceito tem vindo a sofrer alterações, sobretudo para responder à essência do século XXI, que é caracterizado como a era da informação, tornando-se, pois, necessário usar ferramentas eficientes para melhorar as atividades de ensino e aprendizagem. Como afirma Richards (2003), os professores precisam de criar, explorar e adequar os materiais didáticos de modo a serem relevantes para as necessidades de grupos específicos.

A mesma opinião é partilhada por Jolly e Bolitho (1998) que defendem, igualmente, que os materiais didáticos devem ser contextualizados de acordo com as experiências, realidades e linguagem dos alunos de forma a favorecerem e

aperfeiçoarem a educação. Além disso, coadjuvados por práticas e metodologias criativas e diversificadas, os materiais ajudam a fortalecer o desenvolvimento dos aprendentes, a promover esquemas cognitivos mais significativos e a estimular os sentidos dos mesmos.

Richards (2003) resume o papel dos materiais no ensino de idiomas como um recurso, como materiais de apresentação, como atividades para a prática e interação comunicativa entre alunos, como aprendizagem de conteúdos gramaticais, vocabulário e pronúncia. Por outro lado, os materiais servem de apoio aos docentes, principalmente para os menos experientes.

Por sua vez, Cunningsworth (1984) reportando-se ao ensino de adultos, considera que

Students particularly more sophisticated adults and teenagers need to feel that the materials from which they are learning have to be connected with the real world and at the same time they must be related positively to the aspects of their inner make up such as age, level of education, social attitudes, the intellectual ability and level of emotional maturity. (p. 71)

Apesar das inúmeras vantagens que o material didático desempenha no processo ensino-aprendizagem (Hidalgo, 2007; Nunan, 1992; Richards & Theodore, 2001; Richards, 2003; Vilaça, 2011), se este não reunir determinadas características revelar-se-á ineficaz na sua função. Assim, Richards e Theodore (2001) sugerem alguns princípios básicos que o material didático para o ensino da língua deve conter:

- O material deve ter impacto e, conseqüentemente auxiliar os alunos a serem autônomos e autoconfiantes.
- O material deve ser facilmente percebido pelos alunos de forma a tornar a aprendizagem significativa.
- Além de os materiais deverem facilitar a aprendizagem, devem igualmente fomentar a participação dos alunos proporcionando-lhes oportunidades de se exprimirem.

- Neste processo, os professores devem ter em consideração que o efeito do material depende da capacidade cognitiva de cada aluno e das suas atitudes face ao ensino.
- Por fim, o uso dos materiais deve apelar à reflexão, não depender de práticas controladas e promover oportunidades para a obtenção de feedback dos resultados.

Adicionalmente, Guarinos e Oliver (1990) salientam que o material orientado para reclusos deve caracterizar-se por: (i) ter regras claras, permitindo o uso quer por professores, quer por alunos; (ii) ter uma apresentação agradável e ser de natureza diversificada; (iii) ser adequado a adultos e adaptado às suas experiências; (iv) corresponder a objetivos previamente definidos, os materiais não devem ser usados para puro divertimento; (v) permitir a autoavaliação com o objetivo de estimular a autoconfiança; (vi) promover a participação ativa e crítica; (vii) representar as temáticas de interesse dos reclusos.

Considerando o descrito anteriormente, Tok (2010) classifica os materiais em dois grupos: os impressos, tal como livros, livros de exercícios, guias do professor, entre outros, e os não-impressos, como materiais baseados em computadores, vídeos e outros.

De forma análoga, Tomlinson (2012) classifica os materiais didáticos como informativos (informa os aprendentes acerca da língua-alvo), instrutivos (orienta o aprendente para a prática da língua), experienciais (fornece ao aprendente a experiência da língua real); elicitativos (encoraja o aluno a usar o idioma) e exploratórios (ajuda o aluno a fazer descobertas sobre a língua).

Partindo desta perspetiva, o referido autor acrescenta que os materiais didáticos em contexto de aprendizagem de língua revelam uma evidência inegável, isto porque facilitam, seduzem e motivam os alunos para a sua aprendizagem (Tomlinson, 2008) e fornecem informações compreensíveis (Krashen, 1985).

Por outro lado, Richards (2003) e Silva (2017) identificam dois tipos de materiais: os materiais autênticos e os materiais não autênticos.

Os materiais autênticos não são preparados com o objetivo de ensinar e centram-se em recursos didáticos, como textos, fotografias, vídeo, entre outros, ao passo que os materiais não autênticos ou materiais produzidos por professores são planejados, projetados e produzidos com base no currículo e na política de cada país destinando-se apenas a fins educativos. Normalmente, são livros didáticos desenvolvidos de acordo com as necessidades e habilidades do aprendente (Eddge, 1993).

Adicionalmente, McGrath (2013) refere que este tipo de material ajuda o docente a reduzir o tempo necessário para a preparação da aula; permite seguir um programa de trabalho visível e coerente; é um recurso conveniente para os alunos; torna o ensino o mais padronizado possível; é constituído por objetos e produtos culturais visualmente atraentes e contém uma riqueza de materiais extras.

Em contrapartida, Oura (2001) defende que os materiais não autênticos expõem os alunos à pluralidade de língua e vocabulário. Opinião semelhante manifesta Guariento e Morley (2001), os quais referem que o objetivo de usar materiais autênticos não é alcançar uma compreensão completa, mas antes focar-se no processo, ou seja, o foco está no processo abrangente que ocorre quando os alunos extraem as informações e os conhecimentos dos materiais e fazem uso deles, portanto, a simplicidade dos materiais torna-se uma limitação à aprendizagem. Além disso, estes materiais são estandardizados o que não corresponde às características e necessidades de cada indivíduo.

Ainda assim, segundo Richards (2003), a diferença entre os dois tipos de materiais torna-se cada vez mais permeável, pois muitos materiais produzidos incluem textos autênticos e outras fontes do mundo real.

Não obstante o referido, nos últimos anos têm surgido algumas vozes a defender que o material com fins didáticos para o ensino da língua deve ser autêntico, e não produzido apenas com fins educativos (Richards, 2003). Neste sentido, Tomlinson e Masuhara (2004) defendem que, por vezes, a adaptação dos materiais existentes tornam-se o recurso mais adequado para responder às características e necessidades dos alunos, pois permite preencher a lacuna entre a sala de aula e o mundo.

Em suma, Davies (1984, p. 192) faz a seguinte afirmação para distinguir o material autêntico do material não autêntico “it is not that a text is understood because it is authentic but that it is authentic because it is understood (...) everything the learner understands is authentic for him”.

3.2. Material autêntico

De acordo com Nunan (1985)

Authentic materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language. They can be culled from many different sources: video, clips, recordings of authentic interactions, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts, photographs and pictures, timetables and schedules. (p. 38)

Já Rogers e Medley (1988) definem-no como "apropriado", "de qualidade" em relação aos objetivos e "natural" em termos de vida real e comunicação significativa.

Neste pressuposto, os materiais autênticos motivam os alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, permitem que o aluno seja exposto à cultura e língua “real” (Jordan, 1997; McKay, 2000; Nunan, 1992). Como refere Nuttall (1996, p. 172) “Authentic Materials can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purposes by real people”.

A mesma opinião é partilhada por Richards (2003), ao salientar que os materiais autênticos preparam os alunos para a vida real, satisfazem as necessidades e intervêm positivamente com a motivação dos mesmos, bem como, transmitem informações culturais autênticas e incentivam os professores a adotar métodos de ensino eficazes focando o seu papel no apoio aos alunos, o que permite desenvolver uma abordagem criativa de ensino.

Além disso, Lee (1995) afirma que os materiais autênticos devem ser motivadores, interessantes e úteis com um conteúdo que não cause choque cultural ou desconforto

aos alunos. Já Charlesworth (2007) sublinha que o uso de alguns materiais autênticos desenvolve a compreensão auditiva dos alunos e, simultaneamente introduz novo vocabulário e novas expressões dentro de um determinado tema e contexto.

Por outro lado, através de materiais autênticos, nomeadamente televisão, rádio, vídeo, jornais, imagens, entre outras (McGrath, 2013) permite satisfazer o sentido auditivo e visual dos alunos em ambientes de aprendizagem (Shyamlee & Phil, 2012).

Ainda que, os materiais autênticos possam facilitar o processo ensino-aprendizagem, diferentes estudos nomeadamente Richards (2003) defende que os materiais autênticos também envolvem algumas desvantagens, por exemplo: (i) a adaptação às atividades é demorada; (ii) contêm linguagem difícil, (iii) o vocabulário, por vezes, é desnecessário e as estruturas de linguagem complexas, uma vez que o material não foi editado tornando-se desta forma um fardo para o professor em aulas de nível mais básico. Além disso, os materiais autênticos podem ser culturalmente pouco neutros, surgindo deste modo a questão de quando, como e em que níveis devem ser usados.

Em todo o caso, não podemos esquecer que a seleção dos materiais depende do professor, tendo este a obrigação de adaptar o material de acordo com a idade, o nível, os interesses, as necessidades, as metas e as expectativas do público a que se dirige, bem como atender aos objetivos da aula (Oguz & Bahar, 2008).

No entanto, como referido anteriormente, existem vários materiais autênticos que podem ser utilizados em sala de aula para fomentar o interesse e a motivação junto aos aprendentes (Gilmore, 2007), sendo que os mais utilizados são: os jornais, as revistas, os programas de TV, os filmes, as canções, a literatura e a internet. De acordo com Cullen e Sato (2000), a Internet é uma das fontes mais úteis, uma vez que a informação é constantemente atualizada, é mais estimulante visualmente, além de ser interativa, promovendo, portanto, um envolvimento mais ativo dos alunos na aprendizagem. De um ponto de vista mais prático, a internet é uma realidade atual, sendo utilizada pela maioria dos alunos e que permite o acesso facilitado aos professores de quantidades significativas de diferentes tipos de materiais (idem). Apesar

disso, apresenta igualmente desvantagens, nomeadamente: (i) o excesso de informação pode confundir os alunos, (ii) o tempo gasto na pesquisa pode frustrar a motivação dos mesmos, (iii) falta de interação entre os elementos da turma, (iv) dificuldade de controlar completamente os alunos, pois estes podem estar a realizar outras atividades que não cumprem os objetivos da aula (Daneshdoust & Keshmiri hagh, 2012; Maxwell, 2007; McCoy, 2013).

Embora concordemos com Gilmore (2007) e Pulido (2014) que os audiovisuais, como a internet, os filmes e os programas de TV sejam uma fonte valiosa de informações para os alunos e, simultaneamente, potenciem a sua exploração de diferentes formas em diferentes níveis no desenvolvimento de diferentes competências, alguns dos materiais nem sequer foram considerados na planificação do nosso projeto, uma vez que, atendendo às características do grupo e, sobretudo ao contexto, não seriam possíveis de usar.

Deste modo, os materiais utilizados foram as imagens, o vídeo, a canção e o texto. Podemos, assim, constatar que alguns dos materiais são puramente visuais ou auditivos, no entanto, outros recorrem à imagem e ao som (audiovisuais).

As imagens foram durante muitos anos negligenciadas enquanto materiais eficazes no ensino (Molina, 2007). Nas últimas décadas, as imagens juntamente com informações textuais melhoraram o desempenho dos alunos de forma considerável (Mayer & Moreno, 2003), pois, como afirma Charlesworth (2007), os alunos obtêm melhores informações com imagens concretas do que através de expressões verbais abstratas.

Segundo Mayer (2000), quando as palavras e as imagens são apresentadas em simultâneo, possibilitam aos alunos a construção mental de esquemas e, deste modo, do estabelecimento de conexões entre eles. Portanto, as imagens e outros materiais visuais devem ser utilizados com o objetivo de memorizar, descrever, definir, explicar, esclarecer e organizar unidades de aprendizagem (idem).

Hernandez (2000) acrescenta que

As imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual. (p. 1330)

Além disso, as imagens não devem ser apenas usadas pelo seu valor estético, devem também estar relacionadas com o tema a tratar de modo a provocarem uma mudança de atitudes.

De acordo com diferentes autores, nomeadamente Lonergan (1992), a utilização do vídeo como material em ambiente de sala de aula pode favorecer a motivação, isto porque representa um ambiente autêntico; fornece exemplos de funções de linguagem específica; apresenta uma utilização autêntica da língua; revela os componentes não-verbais da linguagem, isto é, os movimentos oculares e a expressão facial que se traduz em linguagem corporal. Em suma, demonstra situações que os alunos provavelmente encontrarão através da sua interação sociocultural quotidiana (Lonergan, 1992; Seelye, 1993).

Ainda, segundo os autores referenciados, ao trabalhar com o vídeo, o professor deve incluir as seguintes atividades: pré-visualização (de forma a familiarizar os alunos com o material a que irão assistir, o que facilita a compreensão), visualização (eventualmente, responder às perguntas do docente), pós-visualização (fomentar a discussão, dramatização e escrita).

Cornish (1994) acrescenta que além do uso dos vídeos se revelarem vantajosos em atividades em sala de aula, estes podem, igualmente, modelar a linguagem falada e desenvolver habilidades de compreensão auditiva sem exigir habilidades de leitura. Os alunos podem ouvir informações cruciais, fazer uma pausa e até mesmo entender emoções apenas visualizando um audiovisual. Como refere Tomalin (1990, cit in Heidari & Pashayi, 2015) "A video sequence watched in class, makes students more ready to communicate".

Por outro lado, Santos (1996, cit in Carvalho, 2016) refere

(...) uma das grandes vantagens da incorporação das canções na aula, [é] porque elas causam motivação e satisfação nos alunos e porque a música está ligada às suas inquietudes e interesses, além de ser a manifestação artística e cultural de mais amplo caráter social na atualidade. (p. 20)

Além disso, o impacto positivo da música no processo ensino-aprendizagem, em geral, e especificamente na aprendizagem de línguas, tem sido observado por diferentes estudos (Horn, 2007; Krashen, 1983), uma vez que a música está relacionada com o prazer e a curiosidade tende a aumentar a motivação intrínseca, assim como fomenta uma aprendizagem estável, duradoura e uma memorização mais rápida de fonemas, léxico e estruturas morfossintáticas, graças a diferentes atividades que podem ser utilizadas (Ryan, 2000).

Nesse sentido, Eken (1996) descreve algumas das tarefas que podem ser desenvolvidas através do uso da canção, por exemplo: (i) apresentar um tópico, (ii) praticar um determinado componente da linguagem, léxico, entre outros, (iii) focar-se nos erros comuns do aprendente de uma forma mais direta, (iv) incentivar uma escuta extensa e intensiva, (v) estimular a discussão de atitudes e sentimentos, (vi) incentivar a criatividade e uso da imaginação, proporcionando uma atmosfera de sala de aula descontraída, (vii) promover, em simultâneo, a diversão com a aprendizagem no âmbito de sala de aula.

A utilização de textos autênticos em salas de aula é importante, pois desempenha várias funções, nomeadamente, a ampliação e o reforço do conhecimento da língua, o desenvolvimento de habilidades da oralidade e desenvolvimento de habilidades de escrita (Jordan, 1997; Richards, 2003). Para trabalhar textos autênticos, o professor pode proceder da seguinte forma: pré-atividade (voltada para o tema principal, predição de conteúdos, gramática e trabalho de vocabulário); atividade (identificação de partes interessantes para o leitor, seleção significativa de partes), pós-atividade (destinada à verificação da compreensão, interpretação de textos, capacidade de encontrar

informações específicas) e exercícios destinados à produção de um enunciado pessoal (visando o desenvolvimento de habilidades orais e escritas [Eken, 1996]).

Tendo em conta o descrito anteriormente, salientamos que foi nossa preocupação adequar os diferentes tipos de materiais e as estratégias utilizados ao contexto prisional e às características pessoais, educacionais, sociais/culturais e penais dos destinatários a que se dirigiram.

Em todo o caso, não podemos ignorar que a aprendizagem resulta de um processo progressivo centrado nas experiências do aprendente, de tal modo que o conhecimento é indissociável das vivências pessoais, especialmente quando se trata de pessoas detidas.

Parte II – Estudo Empírico

1. Opções metodológicas

A metodologia “Es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento” (Pérez Serrano, 1994, p. 219).

Face ao exposto, a estratégia que nos pareceu adequada ao tipo de investigação foi, em termos genéricos, o que Bryman (1992), Greene, Caracelli e Graham (1989) e Hernández, Fernández e Baptista (2014) designam por investigação mista, ou seja, combina a investigação qualitativa e quantitativa num só estudo.

Segundo Bryman (1988) a investigação mista faz uso do “melhor dos dois mundos” defendendo que o uso das duas abordagens devem ser combinadas, já que são úteis, válidas e complementares (Fonseca, 2006, 2017), assim como, permitem diferentes respostas (Delgado & Gutiérrez, 1995) e resultam em mais conhecimento sobre o problema investigado (Best & Khan, 1989).

Diferentes autores, nomeadamente Delgado e Gutiérrez (1995), Reichardt e Cook (1986), acrescentam que a diferença entre a investigação quantitativa e qualitativa assenta na forma como os dados são obtidos e analisados.

A metodologia quantitativa é uma excelente ferramenta, pois permite obter informação objetiva e estatisticamente confiável de amostras de grandes dimensões e representativas (Carmo & Ferreira, 2008; Fernandes, s/d). Além disso, é relativamente fácil de se entender através de gráficos, tabelas ou histogramas (Kemmis & McTaggart, 1988), sendo o “paradigma dominante da investigação em educação” (Fernandes, s/d, p. 1).

Em contrapartida, a metodologia qualitativa analisa, sobretudo os dados em “profundidade” em vez de analisá-los em “amplitude” (Blaxter, Hughes, & Tight, 2001), originando “criações ricas e densas” (Aires, 2015, p. 13). Assenta em estudos de caso, entrevistas, observação participante e investigação-ação (IA) permitindo ao investigador descrever situações detalhadas de eventos, pessoas, interações e comportamentos observáveis, incorporando a voz dos participantes, as suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões tal como são expressas pelos mesmos, ou seja, “a

preocupação central não é se os resultados são suscetíveis de generalização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66), mas sim realizar “uma análise detalhada de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Aires, 2015, p. 21), isto porque reduzir pessoas a dados estatísticos, com determinadas características do comportamento humano pode, eventualmente, menosprezá-las (Merriam, 1988).

Dentro da tradição qualitativa situa-se, geralmente, a IA (Creswell, 2005), no entanto, de acordo com Lyons e DeFranco (2010), a utilização de múltiplas fontes de dados quantitativos e qualitativos na IA permitem ter uma avaliação inicial mais abrangente do problema, desenvolver um plano mais sólido de ação e realizar uma avaliação mais rigorosa da implementação da ação ao longo do tempo, sem sacrificar os padrões de credibilidade e validade (Johnson & Turner, 2003; Perry, 2009). Em suma, os métodos mistos, como uma abordagem de pesquisa sólida e pragmática são considerados vantajosos para apoiar a IA (Perry, 2009).

1.1. Investigação-ação

A IA teve a sua origem nas investigações realizadas pelo psicólogo social Kurt Lewin, na década de 1940, com o objetivo de resolver problemas sociais práticos e urgentes e enfatizar a natureza participativa dos investigadores como agentes de mudança, em conjunto com os indivíduos para quais as propostas de intervenção eram dirigidas (Kemmis & MacTaggart, 1988), ou seja, pretende-se que contribua para a mudança social e, simultaneamente, que gere conhecimento.

Stringer (2007) refere que a IA baseada no trabalho de Kurt Lewin é um processo sistemático de pesquisa que visa trazer soluções efetivas para os problemas encontrados na vida quotidiana. Do ponto de vista educacional, a IA pode ser definida como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão conjunta com a finalidade de compreender e melhorar problemas reais, onde se implicam os diferentes envolvidos na realidade investigada (McTaggart, 1997; Mills, 2013).

A este propósito Latorre (2003), refere que a IA é

La nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construída e interpretada y realizada por el professorado (...) La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales. (p. 9)

Alarcão (2002, p. 223) acrescenta que a IA pode promover a resolução de problemas concretos e uma reflexão profunda sobre a diversidade “da escola e a interação das suas dimensões, que sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo”.

Com base nas definições anteriores, podemos, assim, afirmar que a IA é um processo sistemático e profundo, realizado por um indivíduo ou por um grupo (Jonhson, 1993), para determinar os problemas experimentados (Beyhan, 2013) ou para resolver problemas existentes (idem; Sagor, 2004).

Apesar disso, dentro da investigação educacional emergiram diferentes tendências. Uma tendência está claramente associada a Stephen Corey (1953), o qual foi uma das principais vozes a promover a IA em educação nos EUA. Ele e os seus colegas colaboraram exaustivamente com os professores e as autoridades escolares dos EUA, na realização de estudos sobre vários problemas escolares. As outras duas tendências principais são uma corrente britânica mais orientada para a abordagem interpretativa do desenvolvimento profissional de professores (Elliott, 1991; Fonseca, 2017) e, uma tendência australiana centrada principalmente na reivindicação da docência como profissão e, simultaneamente, no interesse de compreender as práticas sociais e a situação contextual onde se produzem (Carr & Kemmis, 1986).

Outras correntes têm surgido ao longo dos tempos, nomeadamente pela mão de Holly, Arhar e Kasten (2004), que revelam como a IA pode ser usada para construir o currículo e definir objetivos, incorporando estudos de caso em contextos de sala de aula. Mills (2013) posiciona a IA como um componente fundamental do ensino ao lado do desenvolvimento do currículo, avaliação e gestão de sala de aula. Já Stringer (2004) emprega a IA, principalmente no ensino em sala de aula, valorizando a investigação dos estudantes e o trabalho com as famílias e as comunidades.

Independentemente das diferentes tendências seguidas a maioria dos autores refere que a IA educacional deve obedecer às seguintes características:

- Democrática, permitindo a participação de todas as pessoas;
- Colaborativa, uma vez que implica todos os participantes no processo, ou seja, responde à necessidade de promover um ensino cooperativo promovendo relações horizontais entre professores e alunos;
- Participativa, no sentido em que os membros implicados tomam parte nas decisões e atividades de forma consensual;
- Interpretativa, pois não assume os resultados a partir da visão do investigador, mas baseada nos pontos de vista e interpretações das pessoas envolvidas na pesquisa;
- Crítica, uma vez que os implicados na investigação não procuram somente melhores resultados do seu trabalho, mas agem, igualmente, como atores de mudança de forma crítica e consciente das potencialidades que essa mudança pode acarretar para o seu ambiente;
- Cíclica, já que o processo de IA concebido por Lewin e, posteriormente melhorado por Kolb (1984) e Carr e Kemmis (1986), entre outros, assume as seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & MacTaggart, 1988; Latorre, 2003).

Ora, com base no descrito anteriormente, este projeto é orientado pelos princípios da IA, ainda que de forma limitada, atendendo ao contexto onde se desenvolve a investigação, pois as prisões encontram-se entre as instituições mais

difíceis para encontrar formas de garantir a participação colaborativa e promover a transformação dos envolvidos (Fine & Torre, 2006; Ward, Bailey, & Boyd, 2012).

Além disso, de acordo com Sanches (2005),

A mudança é uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela. (p. 128)

Apesar das limitações óbvias de realizar IA nas prisões, seja com funcionários ou com reclusos (Sullivan, Hassal, & Rowlands, 2008), a decisão de usar este tipo de abordagem prende-se com a intenção de promover práticas que respeitem os DH, a igualdade de género e a prevenção da VD contra as mulheres por meio do ensino de português, isto é, como referem Gaventa e Cornwall (2001), é a ambição de facilitar a mudança dentro de uma organização, comunidade ou entre indivíduos que vivem em circunstâncias específicas.

Assim, a ideia de realizarmos o presente estudo surgiu de trabalhos realizados, anteriormente no âmbito das prisões (Fonseca, 2006, 2012, Fonseca, Cruz, & Neto, 2014), mas é, sobretudo, fruto do estudo realizado em 2017²².

Desta forma e, em consonância com o último estudo referido (Fonseca, 2017), a presente investigação foi realizada obedecendo às seguintes etapas: formulação do problema; recolha de dados e ação, análise dos dados e reflexão da ação. Como refere Kemmis (2001), a imagem de uma espiral que consiste em ciclos contínuos e sobrepostos representa a chave de um estudo de IA.

²² Ver Fonseca (2017).

1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Rojas (1989), as técnicas de recolha de informação são ferramentas, instrumentos e procedimentos que possibilitam ao investigador reunir, encontrar, recolher ou construir a informação empírica necessária para responder ao problema.

Assim, e considerando as características do estudo, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa.

As técnicas utilizadas foram a análise documental, que se caracteriza por ser um processo que envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação existente em diferentes tipos de documentos, com a finalidade de gerar um novo documento (Carmo & Ferreira, 2008), a observação participante “que consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24-25) e o grupo focal que:

Es un espacio de intercambio y confrontación organizado por el investigador a partir de la selección de una temática de interés presentada a través de disparadores que muestren la problemática: textos, películas, casos problemas. No es espontáneo sino que es una situación que crea el investigador. (...) Se utiliza principalmente para investigar temas controvertidos que necesitan de la confrontación para analizar sus razones y posibles soluciones. (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 22)

A informação recolhida, através dos instrumentos qualitativos foi sujeita a uma análise de conteúdo temática.

Segundo diferentes autores, este tipo de análise tem sido sugerida como uma ferramenta de pesquisa útil e flexível que permite obter uma análise rica e detalhada (Braun & Clarke, 2006; Minayo, 2010).

Para Babbie (2001, p. 304) é o "study of recorded human communications". É "essentially a coding operation" que transforma os “raw data into a standardized form” (idem, p. 309).

Sparker (2005) refere, ainda, que a análise de conteúdo temática tem como principal objetivo reduzir e interpretar os dados recolhidos, dividindo o texto em unidades relativamente pequenas de conteúdo e submetendo-as a um tratamento analítico e descritivo, ou seja, este é o tipo de análise cujos dados recolhidos são categorizados de modo a descrever e analisar o fenómeno em estudo (Insch, Moore, & Murphy, 1997; Minayo, 2010; Sparker, 2005).

As categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado” (Grawistz, 1993, cit. in Carmo & Ferreira, 2008, p. 255) e podem ser definidas “*a priori ou a posteriori*” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 255), de acordo com os objetivos definidos.

No nosso estudo e, à semelhança do estudo de Fonseca (2017), realizamos a análise de categorização que consiste na redução de dados por meio de codificação e organização temática. Esta técnica de investigação permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhout, 2003 p. 227). As categorias foram definidas *a posteriori*, uma vez que dada a natureza do estudo e objetivos acreditamos ser o procedimento mais adequado.

Os instrumentos privilegiados para registar os dados foram: o diário de bordo (db), que consiste na anotação textual das “conversas dos actores observados. Estes relatos descritivos vão constituir a informação sobre o local no qual evoluem os actores, bem como a sua percepção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2008, p. 158). Adicionalmente, durante esta fase foram recolhidas notas de campo (nc) que permitiram documentar e registar o que “o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Foi, igualmente, utilizado diferente material didático nas sessões de acordo com o tema a desenvolver em cada uma delas.

Por fim, foram aplicados dois inquéritos por questionário^{23,24}. Segundo Rojas (1989, p. 139), o inquérito por questionário “(...) permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos”; por outras palavras, são usados para obter informações sobre o que as pessoas fazem, pensam, sabem, sentem ou querem.

(...) En ellos se presentan datos generales como: sexo, edad, ocupación escolaridad, nivel de ingresos, entre otros; y las preguntas que exploran el tema que se indaga, las cuales pueden ser abiertas y/o cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación. (Rojas, 1989, p. 140)

Existem, contudo, algumas recomendações na elaboração do seu guião, nomeadamente:

- As questões devem ser claras, simples, compreensíveis e precisas;
- A linguagem utilizada nas questões deve ser adaptada às características dos participantes, por isso, há que ter em conta o seu nível educativo e socioeconómico;
- As questões formuladas não devem pressupor uma resposta específica ou induzir o participante a responder de determinada maneira;
- O questionário deve ser constituído por questões abertas, fechadas ou dicotómicas;
- O questionário não deve ser iniciado com perguntas diretas de carácter pessoal; deve-se incluir perguntas neutras no início de forma a incentivar a participação;
- As questões devem ser apresentadas de forma atrativa e profissional;
- O questionário deve ter espaço suficiente para os participantes escreverem, no caso das questões abertas, porém, não deve ser extenso de modo a que

²³ Anexo 1.

²⁴ Anexo 2.

seja preenchido na totalidade (Blaxter, Hughes, & Tight, 2001; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Além disso, deve-se admitir que, como instrumento de recolha de informações, os questionários apresentam vantagens e limitações. As vantagens mais significativas são o facto de: (i) as respostas serem recolhidas de forma padronizada, tornando-se mais fácil comparar e interpretar os seus dados; (ii) permitir generalizar os dados a um determinado grupo ou a um subgrupo; (iii) geralmente, economizar tempo, isto porque o questionário permite ser aplicado a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo; (iv) facilitar a confidencialidade, potenciando desta forma a sinceridade dos participantes (Kirakowski, 1997; Quivy & Campebhoudt, 2003). Por outro lado, o questionário apresenta algumas limitações: (i) é difícil ser construído; (ii) tem menos profundidade que a entrevista; (iii) pode ser respondido superficialmente, sobretudo se o questionário for muito longo; (iv) existe mais probabilidade de os participantes serem impulsivos nas suas respostas; (v) é difícil ser respondido por indivíduos com menor nível cultural; (vi) o contexto intervém nas suas respostas e, (vii) normalmente tem um custo elevado associado (Barros, 1994; Kirakowski, 1997; Tuckman, 2002).

Apesar das limitações identificadas, o inquérito por questionário revelou-se um instrumento fundamental na recolha de dados.

Deste modo, a análise de dados quantitativos realizou-se com o auxílio do software IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), 22ª versão. Por conseguinte, realizamos análises descritivas tendo sido utilizadas tabelas de frequência e medidas descritivas, como a média e o desvio-padrão. Nenhum dos resultados se revelou estatisticamente significativo.

Tendo em conta os aspetos elencados anteriormente, foram aplicados dois questionários de autopreenchimento, com questões dicotómicas, fechadas e abertas (estas últimas apenas no segundo questionário), e linguagem adequada às características dos participantes.

2. Procedimentos

Segundo Quivy e Campeboudt (2003, p. 25) “o procedimento é a forma de progredir em direção a um objetivo”. Deste modo, após nos terem sido facultadas as autorizações institucionais para a realização da investigação, quer pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), quer pelo Diretor de um Estabelecimento Prisional (EP) do Porto, foram definidas as diferentes fases do trabalho, assim como o número de sessões autorizadas (seis que se alargaram a oito), a forma como se teria acesso aos reclusos, o tempo disponibilizado para as sessões e a definição do local onde seriam realizadas.

Salvaguardados todos os procedimentos éticos, procedeu-se então ao início das sessões e recolha de dados em janeiro de 2018. A recolha ocorreu através das técnicas e dos instrumentos referidos anteriormente, em grupo, aproximadamente durante três semanas (oito sessões), com a duração de 2h a 2h30. Os objetivos e explicação do projeto foram transmitidos aos reclusos pela investigadora, assim como a garantia da natureza anónima e confidencial da investigação. Para tal, e com o objetivo de preservar o anonimato, foi atribuído um código a cada participante (P₁ a P₁₀), desde a primeira sessão.

3. Amostra

Ao mesmo tempo que Tuckman (2002, p. 38) define amostra como “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”, Fortin (2006, p. 311-312) acrescenta que a amostra “é um conjunto de elementos que têm características comuns”, sendo que a sua constituição “pode variar segundo o objetivo procurado, os constrangimentos que se exercem no terreno e a capacidade de acesso à população estudada”.

Considerando o exposto, este estudo recorreu a uma amostra de conveniência, embora selecionada pela Direção do EP, tendo em conta as características solicitadas

pela investigadora²⁵. Os participantes oscilaram entre os 6 e os 10 sujeitos²⁶, todos do sexo masculino e detidos por VD contra as mulheres (esposas, companheiras e namoradas).

Na primeira sessão, a esmagadora maioria dos reclusos não mostrou grande interesse em participar no projeto, no entanto, após a explicação do mesmo obtivemos o seu consentimento. Apenas um se recusou a participar.

Os dados recolhidos com o primeiro questionário revelaram que os participantes tinham entre 23-66 anos ($M=48,11$; $DP=14,90$). Quanto ao estado civil, 33,3% ($n=3$) são casados, 33,3% ($n=3$) são divorciados, 22,2% ($n=2$) são solteiros e 11,1% ($n=1$) vivem em união de facto. Os participantes deste estudo têm um baixo nível de formação: 67% ($n=6$) tem o 1º ciclo do ensino básico (CEB), 11% ($n=1$) tem o 2º CEB; 11% ($n=1$) tem o secundário e 11% ($n=1$) apenas frequentou 2 anos de escolaridade. A maioria dos participantes (78%) ($n=7$) tinha uma ocupação laboral antes da detenção; 22% ($n=2$) eram desempregados.

No que se refere aos dados recolhidos no fim das sessões verificou-se que os participantes tinham entre 23-66 anos ($M=46,09$; $DP=14,56$), sendo que predominam os casados 30% ($n=3$) e os divorciados 30% ($n=3$). Quanto ao nível de formação, o 1º CEB é o mais representado 60% ($n=6$). A esmagadora maioria dos participantes 80% ($n=8$) declarou exercer uma profissão em meio livre.

Na Tabela 1, encontram-se descritas as principais características demográficas dos participantes nos dois momentos distintos (questionário aplicado na fase inicial - terceira sessão - e na fase final - última sessão).

²⁵ Os requisitos solicitados foram: todos os participantes deveriam estar detidos por VD, saber ler e escrever, assim como representarem as diferentes faixas etárias e níveis de formação. Não obstante, o solicitado não foi possível atender a um dos requisitos, uma vez que alguns reclusos tinham dificuldade em ler e escrever.

²⁶ A oscilação depende de faltar ou não às sessões. A indicação do número de participantes relativamente a cada sessão será indicada no item “Intervenções”.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos da amostra em estudo

	Fase inicial		Fase final	
	N	%	N	%
Idade				
Dos 20 aos 30 anos	1	11,2	1	10
31 aos 40 anos	2	22,2	3	30
41 aos 50 anos	2	22,2	2	20
51 aos 60 anos	2	22,2	2	20
+ de 61 anos	2	22,2	2	20
Estado civil				
Solteiro	2	22,2	2	20
Casado	3	33,3	3	30
União de facto	1	11,1	2	20
Viúvo	--	--	--	--
Divorciado	3	33,3	3	30
Nível de Formação				
Frequência do 1º Ciclo	1	11	1	10
Equivalência ao 1º Ciclo	6	67	6	60
Equivalência ao 2º Ciclo	1	11	1	10
Equivalência ao 3º Ciclo	--	--	1	10
Equivalência ao secundário	1	11	1	10
Ensino superior	--	--	--	--
Atividade profissional				
Sim	7	78	8	80
Não	2	22	2	20

Relativamente às variáveis relacionadas com a situação penal dos reclusos, verificamos que a maior parte dos participantes 67% ($n=6$), é condenada e 33% ($n=3$) é preventiva. O tempo de condenação variou de 20 a 60 meses ($M=37,33$; $DP=14,52$), ou seja, o tempo médio das penas aplicadas é cerca de 37 meses (3 anos). No que concerne ao tempo que se encontram detidos, as respostas variaram entre 1 mês e 38 meses ($M=11,55$; $DP=11,34$). Finalmente, quanto a condenações anteriores, 78% ($n=7$) dos participantes não tinham qualquer condenação anterior à detenção e 22% ($n=2$) já tinham sido condenados uma vez, por terem cometido outros crimes, nomeadamente 11% ($n=1$) tráfico de droga e 11% ($n=1$) roubo. Todos os participantes estão detidos por VD, no entanto, existe um indivíduo que está igualmente condenado por homicídio.

Como podemos verificar na Tabela 2, os indivíduos que participaram no preenchimento do segundo questionário continuam a ser maioritariamente condenados 70% ($n=7$). Em média estão condenados a 43 meses ($M=43,00$; $DP=20;01$) e detidos há 14 meses e meio ($M=14,50$; $DP=14;18$). A maior parte dos participantes (80%) ($n=8$) ingressou no sistema prisional pela primeira vez, sendo que 20% ($n=2$) são reincidentes. Constatamos, igualmente, que a tipologia do crime é a mesma do questionário da fase inicial: VD (90%) ($n=9$) e VD e homicídio (10%) ($n=1$).

Tabela 2 - Caracterização da situação penal da amostra

	Fase inicial		Fase final	
	N	%	N	%
Situação Penal				
Preventivo	3	33	3	30
Condenado	6	67	7	70
Tempo de condenação				
0 a 12 meses	--	--	--	--
13 a 36 meses	3	50	3	43
37 a 60 meses	3	50	3	43
61 a 84 meses	--	--	1	14
Tempo de detenção				
0 a 12 meses	5	56	5	50
13 a 36 meses	3	33	3	30
37 a 60 meses	1	11	2	20
61 a 84 meses	--	--	--	--
Reincidente				
Sim	2	22	2	20
Não	7	78	8	80
Se sim, quantas vezes já esteve detido?				
Nenhuma vez	7	78	8	80
Uma vez	2	22	2	20
Crime cometido				
VD	8	89	9	90
VD e homicídio	1	11	1	10
Homicídio	--	--	--	--
Furto	--	--	--	--
Tráfico de droga	--	--	--	--

4. Resultados

4.1. Impacto do projeto tendo em conta os resultados do questionário aos reclusos

Para compreender melhor o quotidiano dos reclusos nas prisões, elaboramos um conjunto de questões que permitem aferir as atividades que preferem realizar e as que realizam com maior frequência, assim como a perceção que têm sobre o ensino e, como este poderá ter implicações benéficas, quer durante o período de detenção, quer no futuro.

4.1.1. Atividades preferidas dentro da prisão

A tabela 3 ilustra a distribuição das atividades que os reclusos preferem realizar dentro da prisão. Os dados obtidos revelam que, marginalmente, os valores são mais elevados²⁷ após a intervenção, embora não sejam significativos. Estas alterações refletiram-se sobretudo no item “Escrever” ($M_{inicial}= 1,77$; $DP=1,09$ e $M_{final} = 2,70$; $DP=1,82$) que aumentou 0,9 pontos, seguindo-se o item “Ver imagens” ($M_{inicial} = 3,44$; $DP=1,66$ e $M_{final} = 4,00$; $DP=1,63$) e “Outras atividades” que se refere a “Ir à missa” ($M_{inicial} = 3,00$; $DP=0$ e $M_{final} = 3,40$; $DP=0,54$). Verificamos, igualmente que “Ir ao recreio” é a atividade que mais valorizam, antes e depois da intervenção ($M_{inicial} = 4,44$; $DP=1,13$ e $M_{final} = 4,40$; $DP=0,96$). Os itens “Ter visitas” ($M_{inicial} = 4,00$; $DP=1,32$ e $M_{final} = 3,90$; $DP=1,19$) e “Ir trabalhar” ($M_{inicial} = 2,50$; $DP=1,97$ e $M_{final} = 2,40$; $DP=1,83$) apresentavam médias ligeiramente mais altas no início das sessões.

²⁷ Variou numa escala de cinco níveis (1) nunca; (2) raramente; (3) 1 vez por semana; (4) Entre 3 a 6 vezes; (5) diariamente).

Os mesmos níveis são aplicados à tabela 4.

Tabela 3 - Atividades preferidas dentro da prisão

	Fase inicial		Fase final	
	<i>M_{inicial}</i>	<i>DP</i>	<i>M_{final}</i>	<i>DP</i>
Ir à escola/formação	2,66	2,00	2,90	1,79
Ir trabalhar	2,50	1,97	2,40	1,83
Ler um livro	2,22	1,48	2,50	1,64
Ver imagens	3,44	1,66	4,00	1,63
Ver um filme	3,22	1,64	3,40	1,77
Ouvir música	2,77	1,85	2,90	1,79
Escrever	1,77	1,09	2,70	1,82
Ter visitas	4,00	1,32	3,90	1,19
Ir ao recreio	4,44	1,13	4,40	0,96
Outras atividades / Ir à missa	3,00	0	3,40	0,54

4.1.2. Atividades realizadas dentro da prisão com maior frequência

No que concerne às atividades realizadas na prisão com mais frequência, verificamos que, no início do projeto, os reclusos ouviam principalmente música ($M_{inicial} = 3,33$; $DP=1,58$ e $M_{final} = 3,50$; $DP=1,58$) e iam ao recreio ($M_{inicial} = 3,22$; $DP=1,92$ e $M_{final} = 3,30$; $DP=1,63$). Em contrapartida, as atividades que realizavam menos vezes era ler um livro ($M_{inicial} = 1,77$; $DP=0,97$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,15$) e escrever ($M_{inicial} = 1,88$; $DP=1,16$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,05$). Após a realização das sessões constatamos que as atividades realizadas com maior frequência são “Ver um filme” ($M_{inicial} = 3,11$; $DP=1,83$ e $M_{final} = 3,90$; $DP=1,59$), continuando pelo menos uma vez por semana a ouvir música ($M_{inicial} = 3,33$; $DP=1,58$ e $M_{final} = 3,50$; $DP=1,58$), e a ir ao recreio ($M_{inicial} = 3,22$; $DP=1,92$ e $M_{final} = 3,30$; $DP=1,63$). Verifica-se, igualmente um pequeno aumento das médias na leitura ($M_{inicial} = 1,77$; $DP=0,97$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,15$) e escrita ($M_{inicial} = 1,88$; $DP=1,16$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,05$) e uma diminuição de indivíduos a trabalhar ($M_{inicial} = 2,00$; $DP=1,73$ e $M_{final} = 1,30$; $DP=0,48$).

Tabela 4 - Atividades realizadas dentro da prisão com maior frequência

	Fase inicial		Fase final	
	<i>M_{inicial}</i>	<i>DP</i>	<i>M_{final}</i>	<i>DP</i>
Ir à escola/formação	2,22	1,64	2,50	1,77
Ir trabalhar	2,00	1,73	1,30	0,48
Ler um livro	1,77	0,97	2,00	1,15
Ver imagens	2,66	2,00	3,10	1,85
Ver um filme	3,11	1,83	3,90	1,59
Ouvir música	3,33	1,58	3,50	1,58
Escrever	1,88	1,16	2,00	1,05
Ter visitas	2,11	0,92	2,30	0,82
Ir ao recreio	3,22	1,92	3,30	1,63
Outras atividades / Ir à missa	2,33	0,57	2,50	0,57

4.1.3. Perceções dos reclusos relativamente ao ensino na prisão

Para além de recolher as avaliações dos reclusos sobre as atividades realizadas na prisão, pretendemos conhecer quais as perceções que têm sobre o ensino, nomeadamente atitudes face à aquisição de conhecimentos, valorização profissional e expectativas relacionadas com a despenalização. Pedimos, então, que estes se posicionassem numa escala de *Likert* de cinco níveis²⁸, que variava entre o *Totalmente em desacordo* e o *Totalmente de acordo*.

Concluímos, pois, que existiu uma pequena evolução na esmagadora maioria dos itens da fase inicial para a fase final. Apesar disso, as questões relacionadas com as expectativas quanto à despenalização são as mais valorizadas. De facto, a média mais elevada, quer na fase inicial quer na fase final, está relacionada com a obtenção de precárias mais facilmente ($M_{inicial}= 3,44$; $DP=1,94$ e $M_{final}= 4,10$; $DP=1,66$), seguindo-se a possibilidade de “Beneficiar de redução de pena” ($M_{inicial}= 3,33$; $DP=2,00$ e $M_{final}= 4,00$; $DP=1,41$) e “Espaírecer os pensamentos e não pensar na pena que falta cumprir” ($M_{inicial}= 3,33$; $DP=1,87$ e $M_{final}= 4,00$; $DP=1,63$).

²⁸ Escala de cinco níveis (1) totalmente em desacordo; (2) em desacordo; (3) nem de acordo nem em desacordo; (4) de acordo; (5) totalmente de acordo.

Por outro lado, os primeiros dados recolhidos permitem-nos verificar que os reclusos consideravam que o ensino não os ajudava a criar laços de amizade ($M_{inicial}=1,60$; $DP=0,89$ e $M_{final} = 2,33$; $DP=1,32$), assim como não lhes facultava uma aprendizagem útil no futuro ($M_{inicial}= 1,66$; $DP=0,86$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,05$), nem tão pouco os ajudava a adquirir novas competências ($M_{inicial}= 1,77$; $DP=0,66$ e $M_{final} = 1,90$; $DP=0,73$), uma vez que os valores se situaram abaixo do nível “dois” (em desacordo). Embora se tenha constatado uma evolução entre as duas fases, os valores relativos às atitudes quanto à aquisição de conhecimentos continuam igualmente baixos, após as sessões, como se pode verificar pelos seguintes dados: “Adquirir novas competências” ($M_{inicial} = 1,77$; $DP=0,66$ e $M_{final} = 1,90$; $DP=0,73$), “Aprender algo útil para o futuro” ($M_{inicial} = 1,66$; $DP=0,86$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=1,05$) e “Relembrar conhecimentos adquiridos” ($M_{inicial} = 2,00$; $DP=0,86$ e $M_{final} = 2,00$; $DP=0,81$). De salientar o item “Aprender a refletir sobre os erros cometidos” ($M_{inicial} = 2,22$; $DP=1,71$ e $M_{final} = 3,80$; $DP=1,47$), uma vez que foi o que mais aumentou após as sessões (cerca de 1,6 pontos).

Tabela 5 - Percepções sobre o ensino na prisão

	Fase inicial		Fase final	
	$M_{inicial}$	DP	M_{final}	DP
Aprender algo útil para o futuro.	1,66	0,86	2,00	1,05
Aprender a refletir sobre os erros cometidos.	2,22	1,71	3,80	1,47
Adquirir novas competências.	1,77	0,66	1,90	0,73
Relembrar conhecimentos adquiridos	2,00	0,86	2,00	0,81
Aprender a ter hábitos de trabalho.	2,33	1,32	2,50	1,58
Ter um horário e organizar a vida.	2,11	1,45	2,30	1,41
Conseguir uma boa profissão.	2,00	1,41	2,10	1,37
Passar o tempo.	3,22	2,10	3,70	1,25
Espreitar os pensamentos e não pensar na pena que falta cumprir.	3,33	1,87	4,00	1,63
Evitar más companhias.	2,77	1,78	2,60	1,83
Fazer amigos e companheiros.	1,60	0,89	2,33	1,32
Beneficiar de redução de pena.	3,33	2,00	4,00	1,41
Obter precárias mais facilmente.	3,44	1,94	4,10	1,66
Contactar com pessoas do exterior.	2,00	1,22	2,40	0,96
Outros	--	--	--	--

4.1.4. Percepções dos reclusos relativamente ao projeto

Por fim, através de sete questões abertas, os reclusos foram inquiridos de modo a aferirmos as suas percepções do projeto, tendo emergido sete categorias: competências desenvolvidas, percepções dos materiais utilizados, capacidade de autorreflexão, balanço do projeto, prevenção da VD, novos projetos a implementar e informações complementares. Algumas respostas foram redigidas pelos participantes²⁹, mas ocorreram, sobretudo, por via oral, gerando-se alguma interação grupal, como podemos constatar nos resultados apresentados de seguida.

Competências desenvolvidas

Foi possível identificar diferentes opiniões sobre as competências desenvolvidas durante o projeto, sendo que as mais representadas e verbalizadas se relacionam com a compreensão e comunicação oral, tendo a competência leitora sido apontada como difícil. A este propósito a maioria dos reclusos respondeu que aprenderam *“algumas coisas”* (P₁₀), *“se quisermos aprender, aprendemos sempre”* (P₂) *“aprendi, mas gostei mais para o fim”* (P₅). Outros dizem que *“para mim foi com o passar do tempo e a confiança que se tornou mais fácil aprender, falar e vir todos os dias”* (P₆) e *“entendermos o que queria”* (P₅). Por outro lado, o P₁ diz que para ele foi importante *“porque o tempo que tou na escola, ou na cela, aproveito para aprender coisas novas e aqui aprendi muitas”*. No entanto, o P₃ refere que para ele foi difícil ler *“porque nunca aprendi antes, mas gostava de aprender agora [uma vez] que tenho muito tempo (...) mas aprendi muito com tudo”*. O P₁ acrescenta que o projeto *“devia continuar porque aprendemos coisas diferentes e, ao mesmo tempo aliviamos [desanuviamos] (...) todos os reclusos deviam poder ir à escola em vez de estarmos fechados [na cela] a remoer”*.

²⁹ Organizadas e codificadas tendo em conta o código atribuído a cada participante de P1 a P10, desde a primeira sessão.

A maior parte das respostas redigidas foi corrigida, uma vez que apresentava inúmeros erros ortográficos, no entanto, tentamos ser o mais fiel possível na transcrição da informação transmitida.

O P₄ concorda e refere: “(...) eu falo por mim, poder falar à vontade é muito importante (...) saber que há outras formas de resolver os problemas é muito bom, mesmo eu estando inocente (...) o saber não ocupa lugar”. Apesar disso, nota-se alguma frustração e desmoralização relativamente à aquisição ou desenvolvimento de novas competências “burro velho não aprende” (P₇).

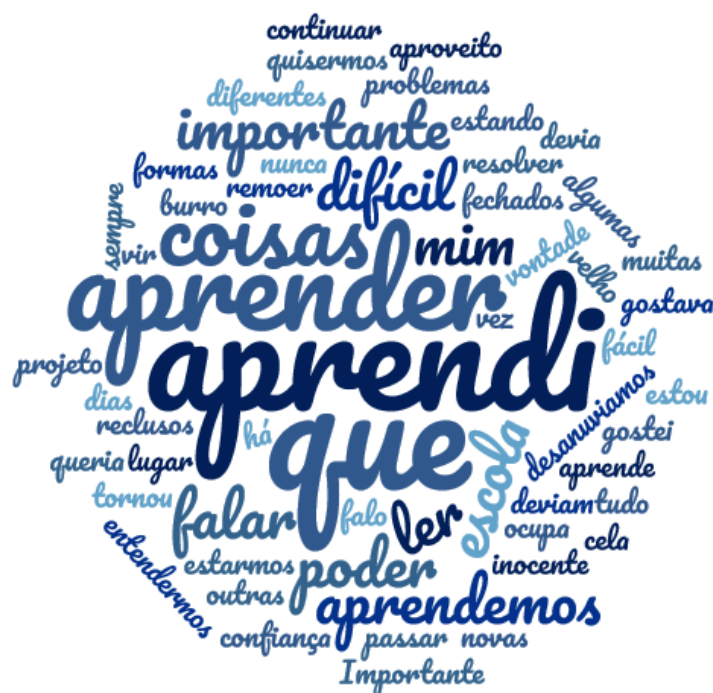


Figura 1 - Nuvem de palavras relativa às competências desenvolvidas

Percepções dos materiais utilizados

No que concerne à categoria percepções dos materiais utilizados a maioria dos reclusos considerou os materiais “muito bons” (P₁), “não foram chatos” (P₆) “e isso fez com que venhamos sempre” (P₂), destacando, sobretudo que se adequavam à sua idade “não trouxe bonecada” (P₈). Além disso, a maioria refere que facilitou a aprendizagem “ajudou-me a pensar e a ser melhor (...) não vou bater aqui outra vez com o costelado (...) pode não acreditar, mas agora sei que não devia ter feito o que fiz” (P₂) ou o P₃ refere

“eu, com esta idade tenho dificuldade em aprender (...) já não tenho paciência de ir à escola (...) e aqui vim todos os dias e, vinha mais (...) porque sempre que vim aqui aprendi qualquer coisa”. Ainda assim, todos referem que os materiais preferidos foram “o filme, eu gostei muito disso (...) gostava de ter visto isso tudo” (P₅), “também eu” (P₁) “parece mesmo verdade” (P₆), “é real e é triste (...) esta vida é triste” (P₉), as imagens “são coisas que nos fazem pensar” (P₁) e a música “pelo menos animamos” (P₆), no entanto, o P₂ acrescenta que a música era também ela “muito triste”. Por outro lado, o P₈ acrescenta “o que eu menos gostei foi de escrever” e “eu de ler” (P₁₀).



Figura 2 - Nuvem de palavras relativa às perceções dos materiais utilizados

Capacidade de autorreflexão

Questionados sobre se este projeto contribuiu para refletirem sobre o passado e o futuro, a maioria dos reclusos disse que “sim”, “pensei muito” (P₁ e P₈), sublinhando que é “muito difícil voltar atrás (...) espero não voltar para aqui (...) tenho de encarrilhar outra vez, eu sou novo, vou conseguir, mas para estes [os colegas] é mais difícil” (P₁). O P₅ refere que “não devia ter deixado as coisas chegarem a tanto (...) se soubesse o que sei hoje, tinha-me separado, era escusado estar aqui (...) porque isto é o inferno (...) todos os dias morremos um bocadinho”. Opinião corroborada pelo P₇ “nunca lhe devia ter dado tanto (...) mas no futuro vou ser o homem que já fui (...) com a ajuda de Deus e de pessoas como a senhora e o Sr. Padre, vou conseguir”. O P₂ diz “não tou arrependido (...) Eu não fico preso ao que fiz ou não fiz, espero melhorar no futuro e aprender a viver com a minha [ex] mulher em paz (...) não me arrependo de nada, porque amo muito a minha [ex] mulher e tenho filhas maravilhosas”. Por outro lado, o P₈ acrescenta que “tenho pensado muito no passado e já decidi que vou procurar ajuda quando sair daqui”.



Figura 3 - Nuvem de palavras relativa à capacidade de autorreflexão

Balanço do projeto

Relativamente a esta categoria, os reclusos destacam, sobretudo, a capacidade de se poderem exprimir: *“é importante pois podemos falar e mostrar o nosso lado (...) não somos nenhuns monstros”* (P₁₀). Assim como a preferência por materiais mais ligados ao som e imagem *“Eu gostei (...) gostava de continuar (...) pelo menos aprendemos alguma coisa enquanto estamos aqui (...) gostei muito quando trouxe as imagens, foram coisas que nunca tinha pensado (...) assim como aqui”* (P₆). Outros referem *“(...) e o filme, eu gostei do filme (...) para mim o melhor foi o do filme”* (P₁). *“Eu também gostei (...) foi positivo (...) fiz coisas aqui que nunca fiz na escola (...) os mais novos não têm motivo para fazerem o mesmo que nós (...) porque vivem de outra forma e agora fala-se dessas coisas na escola (...) eu nunca falei disto com ninguém”* (P₅). O P₁ não concorda com esta perspetiva: *“a mim nunca ninguém me ensinou nada disto na escola (...) são sempre os novos que têm culpa”*. Apesar de alguma divergência e de enumerarem alguns pontos negativos, como exporem a vida privada perante desconhecidos e não terem atividades fora da prisão, todos reconhecem a importância deste tipo de projetos e sugerem que *“isto deve continuar (...) muitas das coisas aqui faladas aconteceram-me (...) mas também devia haver para as mulheres (...) porque não são só os homens os culpados”* (P₃). O P₉ acrescenta que *“devia também trazer cá a APAV e os juizes para não culparem sempre os homens”*. Por fim, o P₁₀ diz: *“falamos de coisas muito más (...) mas aprendemos algumas coisas, eu aprendi, e isso é o mais importante”*.



Prevenção da VD

A maioria dos reclusos reafirmou que é preciso os casais terem apoio: “*devemos ser ajudados, com coisas como esta [o projeto], mas fora da prisão, não é preciso nos tratarem como criminosos porque berramos mais alto*” (P₂). O P₁ não concorda e diz que “*para se parar com a VD, os casais que não se dão têm de se separarem logo (...) e as mulheres não devem vingar-se porque nos queremos separar*”. Alguns manifestam a opinião que atualmente a VD é insignificante “*No meu tempo de novo, acredito que houvesse VD, mas hoje em dia, é tudo mentira*” (P₇), “*é tudo inventado pela APAV e outros iguais, para estragarem a vida das pessoas e ganharem dinheiro*” (P₃).



Figura 5 - Nuvem de palavras relativa à prevenção da VD

Novos projetos a implementar

Na opinião dos reclusos, os projetos implementados na prisão não são definidos tendo em conta as suas necessidades. Segundo o P₄, *“ninguém quer saber o que os reclusos precisam ou querem (...) [por] exemplo eu antes não queria vir a isto [às sessões], agora que acho que aprendi alguma coisa e estava a gostar, isto acabou, quem diz eu, diz o meus colegas (...) alguém quer saber de nós?”*. O P₅ acrescenta que *“isto ajuda-nos a nós que temos problemas, para não termos a pensar sempre no mesmo (...) como [ajuda] poder ir à escola ou trabalhar (...) [eu] acho que todos devem ter esse direito”*. A maioria concorda que deveriam poder frequentar a escola *“para aprender outras coisas que nunca tive oportunidade de aprender antes”* (P₉) e *“poder trabalhar para ganhar algum dinheiro e ter redução da pena, caso seja condenado”* (P₁). Já o P₇ refere que gostaria de ter atividades relacionadas com a religião *“queria muito poder*

rezar, pensar e falar com Deus sempre que me apetecesse (...) mas aqui é impossível, ninguém respeita ninguém (...) [e] a televisão incomoda-me muito”.

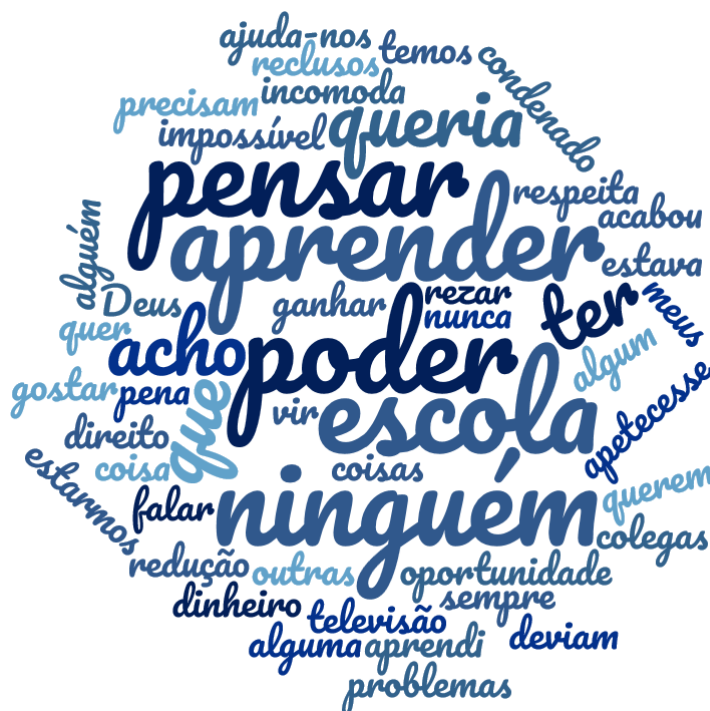


Figura 6 - Nuvem de palavras relativa a novos projetos a implementar

Informações complementares

Esta categoria teve como finalidade dar voz aos reclusos de modo a exprimirem-se acerca dos vários temas abordados ao longo do projeto, mas também, as suas preocupações, necessidades e/ou expectativas.

Podemos, pois, observar que os reclusos privilegiam, de forma evidente, exprimirem-se em torno das suas experiências e necessidades durante o tempo de detenção, assim como consideram ser importante desenvolver competências de comunicação e a assertividade, de resolução de conflitos.

Deste modo, a esmagadora maioria dos reclusos referiu que não queria que o projeto terminasse “se escrevermos ao Diretor a pedir para não acabar, vinha?” (P₁).

Outros afirmaram que *“correu tudo bem, muito bem”* (P₄, P₁₀), *“não sei o que vamos fazer, isto já era um vício”* (P₃). Além disso, permitiu partilhar experiências *“(...) aprender com os erros dos outros”* (P₆) e *“ficarmos a saber que por vezes podem-se resolver muitas coisas [problemas] a falar (...) sem berrar ou amuar (...) por isso a ajuda é importante (...) trouxe o papelinho daquele sítio [morada do Gabinete de Estudos e de Atendimento a Agressores e Vítimas (GEAV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)] que falou ”* (P₈).

Em menor frequência surgem outras atividades ou projetos que os reclusos consideram que devem ser implementados, nomeadamente *“(...) a visita íntima (...) deve ser para qualquer um”* (P₅), *“Sim, mas (...) por exemplo, qualquer gajo devia poder ver o face e a net (...) para saber o que se passa fora do buraco (...) senão quando saíres, já foste”* (P₁). A maioria dos elementos do grupo não concorda com a última reivindicação, defendendo que *“não, não acho isso importante, isso é a miséria do mundo (...) por isso o mundo está podre, está perdido”* (P₇). Outros reclusos consideram que seria *“muito importante, os guardas terem cursos para serem mais educados* (P₉), assim como deveriam *“poder andar livremente na prisão”* (P₃). No entanto, a palavra mais usada foi *“obrigado”*.



Figura 7 - Nuvem de palavras relativa a informações complementares

5. Intervenções

Como referido anteriormente, a intervenção que se descreve a seguir, realizou-se durante oito sessões³⁰, com a duração aproximada de 2h a 2h30.

O grupo foi constituído por 6 a 10 reclusos, dependendo da disponibilidade e vontade dos mesmos participarem nas sessões.

As sessões iniciaram-se com temas relativamente neutros sobre as questões de género e foram progredindo até à VD contra as mulheres. Contudo, por vezes, neste percurso, novos temas foram emergindo do diálogo dos reclusos no decorrer das sessões ou por sugestão direta dos mesmos. Consequentemente, as atividades propostas foram planificadas tendo em conta os objetivos do estudo e adaptadas às

³⁰ Inicialmente, apenas tivemos autorização para realizarmos seis sessões, no entanto, tendo em conta as especificidades do grupo foi-nos permitido alargá-las até às oito sessões (cerca de três por semana).

necessidades, interesses e capacidades dos reclusos com quem estivemos a trabalhar. Por outras palavras, tentamos criar exercícios/atividades orais e escritos que se centraram no conhecimento prévio dos reclusos e potenciar o envolvimento dos mesmos no projeto, assim como promover o debate/discussão de ideias conduzindo a uma maior reflexão e assimilação dos diferentes conteúdos abordados, nomeadamente a consciência de que a VD é um problema grave que deve ser prevenida e combatida de forma sistemática através da aquisição de novas competências e alteração de atitudes.

A mesma opinião é partilhada por diferentes autores, nomeadamente Wolfe Crooks, Lee, McIntyre-Smith e Jaffe (2003) e Wolfe et al., (2009), ao defenderem que os programas educativos são um dos meios de maior eficácia na mudança de atitudes no que concerne à VD.

Por outro lado, o material usado nas sessões foi o mais diversificado possível tendo em linha de conta que nos encontramos num ambiente fechado, severo e rígido (Foucault, 1996), logo sujeito a fortes medidas de segurança. Assim, sempre que foi possível privilegiamos o uso de audiovisuais, no entanto, tivemos, igualmente, necessidade de usar materiais em suporte de papel. De salientar que, embora os materiais necessários para as sessões tivessem sido pensados e preparados antecipadamente, por vezes foram sujeitos a alterações e adaptações, devido às sugestões apresentadas e discussões empreendidas durante as sessões.

Apesar de prevalecer essa preocupação, importa referir que o espaço e materiais utilizados pelos reclusos apresentavam limitações na implementação de iniciativas desta natureza, dado que as sessões decorreram na sala de música, onde apenas existiam bancos, sem nenhum objeto que possibilitasse colocar o material cedido, assim como não detinham qualquer tipo de material, nem sequer uma simples esferográfica. Deste modo, e como forma de tentar minimizar o impacto destas carências, foram distribuídas algumas folhas de papel e esferográficas, bem como distribuímos um livro de capa dura, cedido pela biblioteca, em cada sessão a todos os participantes, de modo a terem algo que se assemelhasse a uma mesa e lhes permitisse realizar as atividades propostas.

Em relação aos procedimentos, parece-nos útil referir que as sessões foram introduzidas por um diálogo e as atividades a desenvolver foram explicadas, por vezes, repetidamente, atendendo às características do grupo, sendo frequentemente necessário incentivá-los e motivá-los a terminar as atividades e a participarem ativamente de forma autónoma, crítica e colaborativa nas sessões.

O plano das sessões estrutura-se em três eixos: atividades, materiais e objetivos, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 6 - Plano das sessões

Nº de sessões	Data	Objetivos	Atividades
1ª	17.1.2018	✓ Apresentar o projeto. ✓ Promover o conhecimento entre os sujeitos do grupo. ✓ Obter dados através da resposta a um questionário* *O plano não foi cumprido.	✓ Apresentação, por parte da investigadora, dos objetivos e esclarecimento de dúvidas acerca do projeto. ✓ Estabelecimento de diálogo para conhecimento mútuo entre os participantes do grupo. ✓ Preenchimento por parte dos reclusos de um questionário para caracterizar <i>sociodemograficamente</i>, situação penal, preferências de atividades na prisão e contribuição do ensino dentro e fora da prisão*
2ª	19.1.2018	✓ Ser capaz de selecionar uma notícia ou imagens (publicidade) de imprensa associadas a papéis de género* ✓ Distinguir informação fundamental da acessória* ✓ Ser capaz de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças de género. ✓ Desenvolver a competência de interação oral* ✓ Obter dados através da resposta a um questionário * *O plano não foi cumprido. <u>Os reclusos sugeriram falar sobre Justiça</u> ✓ Desenvolver a competência de interação oral. ✓ Desenvolver a competência lexical. ✓ Desenvolver a capacidade de expressar as suas próprias ideias, desejos, opiniões, atitudes, informações.	✓ Seleção de uma notícia ou imagem da revista <i>Sábado</i> e/ou dos jornais <i>Record</i>, <i>Diário de Notícias (DN)</i>, <i>Metro</i> e <i>Público</i> * ✓ Preenchimento por parte dos reclusos de um questionário para caracterizar <i>sociodemograficamente</i>, situação penal, preferências de atividades na prisão e contribuição do ensino dentro e fora da prisão* <u>Os reclusos sugeriram falar sobre Justiça</u> ✓ Resposta oral a questões relacionadas com tema proposto: “A Justiça”. ✓ Diálogo em torno do tema proposto. ✓ Desenvolvimento da capacidade de expressar as suas próprias ideias, desejos, opiniões, atitudes e informações.

3ª	22.1.2018	✓ Obter dados através da resposta a um questionário. ✓ Ser capaz de selecionar uma notícia ou imagens de imprensa associadas às diferenças e papéis de género, expectativas de feminino/masculino ou outros temas que considerem importantes como a violência doméstica, desigualdade salarial, entre outras, em grupos (3 grupos de 3 elementos). ✓ Desenvolver a interação oral. ✓ Desenvolver a competência lexical. ✓ Fomentar a capacidade de distinguir a informação fundamental da acessória. ✓ Tomar consciência das diferenças que existem relativamente ao papel desempenhado pela mulher e pelo homem na sociedade, na família e no âmbito profissional. ✓ Estimular a crítica face às diferenças e papéis de género. ✓ Ser capaz de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças e papéis de género. ✓ Refletir sobre a importância da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.	✓ Preenchimento por parte dos reclusos de um questionário para caracterizar <i>sociodemograficamente</i>, situação penal, preferências de atividades na prisão e contribuição do ensino dentro e fora da prisão. ✓ Seleção de notícia ou imagem na revista <i>Sábado</i> ou jornais <i>Record</i>, <i>DN</i>, <i>Correio da Manhã (CM)</i> e <i>Sol</i> em grupos (3 grupos de 3 elementos). ✓ Identificação de informação relevante, em grupos, associada às diferenças e papéis de género. ✓ Resposta oral a questões relacionadas com as notícias e /ou imagens. ✓ Discussão em torno da importância da igualdade de género e as suas implicações.
4ª	24.1.2018	✓ Estimular a observação. ✓ Compreender de forma global as imagens. ✓ Desenvolver a interação oral. ✓ Desenvolver a competência lexical. ✓ Estimular a crítica face aos estereótipos de género veiculados pelas imagens. ✓ Ser capaz de compreender a influência dos estereótipos de género no processo de socialização. ✓ Ser capaz de se distanciar de atitudes convencionais relativas aos estereótipos de género. ✓ Tomar consciência que os estereótipos de género tendem a acentuar a desigualdade entre homens e mulheres.	✓ Observação atenta de imagens que vinculavam estereótipos. ✓ Identificação da informação relevante, individualmente ou em grupos (2 grupos de 4 e 5 elementos). ✓ Identificação de estereótipos de género, no geral e nas imagens em particular. ✓ Resposta oral a questões relacionadas com a observação e análise das imagens. ✓ Discussão em torno do tema principal: “Estereótipos de género”.

5ª	26.1.2018	✓ Desenvolver a competência leitora. ✓ Compreender de forma global o texto proposto. ✓ Fomentar a capacidade de distinguir a informação fundamental da acessória. ✓ Desenvolver a interação oral. ✓ Desenvolver a competência lexical, nomeadamente no domínio da antonímia. <u>Os reclusos sugeriram falar sobre uma notícia, do dia anterior, sobre a alegada negligência do Ministério Público (MP) face à morte de uma mulher vítima de violência doméstica</u> ✓ Desenvolver a capacidade de expressar as suas próprias ideias, desejos, opiniões, atitudes, informações, etc. ✓ Ser capaz de reconhecer igualmente a responsabilidade do agressor neste processo.	✓ Leitura atenta da notícia em grupos (2 grupos de 3 elementos e 1 grupo de 4 elementos). ✓ Identificação de informação relevante. ✓ Identificação de frases verdadeiras de acordo com o texto. ✓ Estabelecimento de relação entre diferentes termos e os seus antónimos. ✓ Correção oral da ficha, coletivamente. <u>Os reclusos sugeriram falar sobre uma notícia, do dia anterior, sobre a alegada negligência do MP face à morte de uma mulher vítima de violência doméstica</u> ✓ Discussão em torno de uma notícia, do dia anterior, sobre a alegada negligência do MP face à morte de uma mulher vítima de violência doméstica.
6ª	29.1.2018	✓ Desenvolver a competência auditiva. ✓ Desenvolver a interação oral. ✓ Desenvolver a competência leitora. ✓ Compreender de forma global o texto proposto. ✓ Distinguir informação fundamental da acessória. ✓ Desenvolver uma postura crítica face à violência doméstica. ✓ Ser capaz de compreender a importância dos afetos e da expressão dos sentimentos, nomeadamente no seio de um casal. ✓ Ser capaz de distinguir algumas características que contribuem para uma relação saudável e uma relação potencialmente abusiva ou violenta, nomeadamente no seio de um casal. ✓ Refletir sobre o impacto que a violência doméstica tem na família e na sociedade atual.	✓ Audição e <i>visualização</i> do <i>videoclip</i> da canção "Cansada", de Rodrigo Guedes de Carvalho. ✓ Audição da letra da canção "Cansada" lida pela investigadora. ✓ Extração das principais ideias presentes na letra da canção ✓ Indicação do tema central da canção ouvida. ✓ Ordenação das estrofes da letra da canção, em grupos. ✓ Leitura atenta da canção ordenada, em grupos. ✓ Resposta oral a questões relacionadas com a canção. ✓ Discussão em torno da letra da canção e do tema principal (violência doméstica).

7ª	31.1.2018	✓ Estimular a observação. ✓ Desenvolver a competência auditiva. ✓ Desenvolver a interação oral. ✓ Desenvolver a competência leitora. ✓ Compreender de forma global a peça de teatro. ✓ Distinguir informação fundamental da acessória. ✓ Ser capaz de se pôr no lugar do outro. ✓ Estimular a adoção de comportamentos assertivos. ✓ Desenvolver competências de resolução de conflitos. ✓ Tomar consciência das implicações da violência doméstica na família e na sociedade atual.	✓ Audição e visualização do excerto da peça de teatro “Onde o frio se demora”, de Ana Cristina Pereira. ✓ Leitura do excerto da peça, em grupos. ✓ Identificação de informação relevante. ✓ Seleção das palavras que consideram estar relacionadas com o tema da violência doméstica. ✓ Perceção dos papéis de vítima e de agressor. ✓ Reflexão sobre algumas estratégias de resolução de conflitos. ✓ Resposta oral a questões relacionadas com a peça de teatro. ✓ Debate crítico em torno do tema “Violência doméstica”.
8ª	2.2.2018	✓ Obter dados através da resposta a um questionário. ✓ Obter feedback sobre as sessões e o plano de intervenção. ✓ Desenvolver a capacidade de exprimir a sua opinião de forma crítica e fundamentada.	✓ Preenchimento por parte dos reclusos de um questionário para comparar com os dados recolhidos inicialmente. ✓ Diálogo em torno do projeto, da forma como decorreu e apresentação de sugestões futuras.

5.1 Descrição das sessões

A **primeira sessão**, onde estiveram presentes dez reclusos, realizou-se no dia 17/01/18. Tivemos como objetivo apresentar o projeto junto dos reclusos, assim como promover o conhecimento de cada um dos sujeitos face ao grupo. Além disso, tencionávamos aplicar um questionário anónimo e confidencial que permitisse a caracterização sociodemográfica e penal dos reclusos, bem como recolher informação sobre as atividades que preferem realizar na prisão e as suas perceções acerca da contribuição do ensino dentro e fora da prisão. Todavia, não foi possível realizar a recolha de dados através do questionário, como planificado previamente, uma vez que os reclusos não se mostraram recetivos a esta atividade.

Assim sendo, a sessão iniciou-se com a apresentação da investigadora, seguindo-se a apresentação do projeto que se pretendia implementar junto dos reclusos, informando-os, igualmente que nas sessões futuras teriam a possibilidade de sugerir alguns temas que pretendessem discutir, sob a condição de estarem relacionados com o tema central, a VD³¹.

Do mesmo modo, salientamos o carácter voluntário e anónimo da recolha de dados, bem como a garantia de que a recusa a não participar no projeto ou desistir a qualquer momento do mesmo não acarretaria qualquer tipo de penalização. Na sequência desta informação, a esmagadora maioria dos reclusos afirmou que não queria participar no projeto, o que nos levou a sugerir que permanecessem apenas nessa sessão (a primeira) e, na eventualidade de não quererem continuar a participar, futuramente não seriam convocados. Apenas um dos reclusos desistiu a partir da segunda sessão.

Após a concordância de todos os reclusos iniciou-se a apresentação de cada um dos elementos do grupo, contudo, a informação revelada inicialmente pelos mesmos esteve relacionada com os dados sociodemográficos, ou seja, apenas referiram a idade,

³¹ Procedimento que se repetiu em todas as sessões.

a profissão em meio livre e o nível de formação, omitindo o estado civil e os dados referentes à sua situação penal, por exemplo: os crimes pelos quais estavam a cumprir pena, tempo de condenação e detenção, entre outros.

Após os inquirirmos sobre os dados referidos anteriormente, todos nos referiram que estavam detidos por VD, mas afirmaram, igualmente, que todos estavam inocentes. De seguida, alguns elementos fizeram referência à sua história de vida como forma de provar a sua inocência

“(...) já viu? Ao fim de quase 40 anos de casado fui acusado de VD (...) isto tudo foi montado pela minha filha para ficar com tudo [o património] ” (P₃).

“Trabalhei toda a vida (...) sempre no campo, e sabe (...) no campo às vezes bebe-se um copito a mais (...) sempre foi assim (...) os meus pais também eram assim (...) agora com 63 aos venho preso, isso é justo?” (P₈).

Outro acrescenta *“o meu mal foi dar-lhe tudo, trabalhei anos e anos na Suíça como um galego (...) agora que podia estar em casa, meteu-me aqui (...) já não ganho o dinheiro que ela queria, já não lhe encho o odre de dinheiro (...) foi por isso que vim parar aqui” (P₇).*

O elemento mais novo do grupo refere *“eu tou inocente (...) mas quando sair daqui elas vão ver [está acusado em dois processos de VD, ex-namorada e mãe da sua filha e namorada atual]. Eu nunca bati numa mulher [riso generalizado], pus o meu padrasto em frangalhos por ele bater na minha mãe (...) olhe, chegou uma vez” (P₁).*

Apesar de sentirmos que ao longo da sessão o ambiente se foi aligeirando, importa referir que sentimos grande dificuldade em estabelecer contacto inicial com estes reclusos, pois revelou-se um grupo extremamente fechado e alguns elementos eram bastante desagradáveis, como podemos verificar no comentário seguinte:

“Estou aqui obrigado (...) não estou aqui para a aturar (...) fui condenado injustamente e não falo consigo nem com ninguém sobre isso, nem tenho de falar (...) se não tem nada para fazer, arranje!” (recluso excluído na segunda sessão). Outros dois reclusos salientam que preferiam ter ficado a dormir (P₅ e P₉).

Por outro lado, alguns reclusos mostraram interesse em participar nas sessões, pois segundo afirmam *“a gente aqui não tem nada para fazer (...) enquanto vimos espaiarecemos”* (P₃), ou *“eu venho (...) aqui não há nada melhor para fazer (...) vou à escola e vou a tudo a que me chamam (...) grande parte destes [colegas] tão aqui há meia dúzia de dias (...) quando tiverem aqui com as costeletas anos, eu quero ver se não querem sair da gaiola”* (P₂). *“Concordo, concordo!”* (P₆).

Face a algumas atitudes negativas e à diversidade de opiniões manifestadas por alguns reclusos, a investigadora terminou a sessão com a impressão que para alguns elementos era encarada como o “inimigo”, talvez pelo facto de ser mulher, ou simplesmente porque a maioria dos reclusos estava convencida de que não era culpada. Do mesmo modo, ficamos com a sensação que existiam elementos que estavam bastante abatidos e deslocados de toda a cultura prisional, sem compreenderem o motivo da sua detenção, isto porque o comportamento que os levou à detenção foi o mesmo que vivenciaram na infância e adolescência e reproduziram durante anos a fio impunemente.

A **segunda sessão** ocorreu no dia 19/01/2018 e contou com sete reclusos, entre os quais estava o elemento que acabou por desistir (referido na primeira sessão) de acordo com a nossa sugestão (pelo desejo de não participar no projeto, manifestada pelo recluso), uma vez que entrou na sala a gritar *“não quero estar aqui (...) tenho mais do que fazer (...) isto é uma merda”*.

Apesar deste imprevisto, a sessão decorreu com normalidade. No entanto, uma vez mais, os reclusos recusaram-se a realizar as atividades planificadas e o P₆ sugere falar-se sobre a justiça em Portugal. Todos os elementos estiveram de acordo.

Na generalidade, os reclusos consideram que o sistema judicial é fraco, lento e *“injusto com os mais pobres”* (P₄).

Além disso, consideram-no tremendamente sexista, ou seja, favorece sempre as mulheres, como podemos constatar pelas afirmações do P₇ *“não se pode dizer uma asneira ou dar um berro mais alto que os homens são logo enjaulados (...) as mulheres podem fazer o que querem (...) não lhes acontece nada (...) nem quando matam o*

homem". Perante esta afirmação, perguntamos-lhes se consideravam que insultar ou gritar eram considerados maus tratos, todos responderam que não *"porque elas também gritam e dizem mais asneiras do que nós"* (P₆).

A este propósito o P₂, afirma *"o problema é que depois de as coisas começarem a descarrilar, já ninguém se entende (...) [eu] por exemplo, adoro a minha mulher mas quando tamos juntos é um circo (...) já é a segunda vez que bato com as costeletas aqui (...) mas não podemos viver um sem o outro (...) ela vem visitar-me todas as semanas". "O mesmo se passa comigo, se eu a agredi tanto, porque é que ela me vem visitar? Diga-me (...) e quando ela me bate (...) a justiça não deve ser igual?"* (P₈).

Por outro lado, o P₅ expõe o seu caso *"eu tou preso por violência sexual (...) como é que isso é possível se ela é minha mulher? (...) não entendo..."*. Na sequência deste comentário o P₆, mostra o seu repudio e responde-lhe *"isso já não aceito, não aceito mesmo! (...) um grito é coisa, violar uma mulher é outra", "ou dar uma bofetada"* (P₈). O P₇ começa a chorar e diz que ele fará justiça com as próprias mãos *"a próxima vez que estiver aqui a falar consigo, ela [a esposa] não está cá para contar a história (...) ela vai ver (...) eu vou ser o juiz de mim mesmo e o coveiro dela"*. Entretanto, enquanto intervimos de forma a dissuadi-lo de tais pensamentos e reafirmamos que é possível delinear um novo projeto de vida, ouvimos o P₅ comentar com o P₂ *"já viste, um gajo sai daqui, dá um estalo e tá lixado, vem logo para cá com o costelado"*. Tendo em conta a afirmação decidimos intervir e dizer *"Eu ouvi. Mas os senhores não são inocentes?"* Eles olham para nós e começam a rir-se e dizem *"tamos a brincar (...) não é a sério"* (P₅).

Como referimos anteriormente, a sessão realizou-se com normalidade, os reclusos mostraram-se mais abertos a partilhar informação com o grupo e constatámos, igualmente, que não houve pressa em abandonar a sala no final da sessão, comparativamente à primeira vez.

No dia 22/01/2019, a **terceira sessão** iniciou-se com nove reclusos. Nesta sessão foi possível realizar as atividades que tínhamos planificado para as sessões anteriores.

Assim, começamos por administrar um questionário cujos objetivos foram explanados na descrição da primeira sessão.

De seguida, foram formados grupos de três elementos cada, de modo a fomentar a participação, a interação e o espírito de entreajuda entre os elementos do grupo.

Após termos distribuído uma revista e alguns jornais foi-lhe solicitado que escolhessem alguns artigos ou imagens associadas a papéis de género, expectativas de feminino/masculino, desigualdade salarial, VD (física/psicológica e/ou sexual) em diferentes contextos, ou outros temas que considerassem importantes.

O primeiro grupo selecionou a imagem³² de um jovem casal de mãos dadas e a imagem³³ de um homem em cima de uma moto, ambas fazendo publicidade a marcas de relógios; o segundo grupo selecionou também a última imagem selecionada pelo primeiro grupo e selecionou uma notícia³⁴ alusiva à VD, com o título “Manuel Maria Carrilho absolvido do crime de violência doméstica” publicada no *DN*; por fim, o terceiro grupo selecionou uma notícia³⁵ publicada no *Jornal Sol* intitulada “Espanha divulga quanto é que Ronaldo recebeu e pagou de impostos”.

Posteriormente, cada grupo dispôs de cerca de 15 minutos de modo a selecionar informação relevante e poderem responder a várias questões orais^{36,37}, acerca das imagens previamente selecionadas.

Relativamente à primeira imagem selecionada pelo primeiro grupo (anexo 3), os reclusos justificam da seguinte forma a sua escolha: “*é uma imagem bonita (...) a mulher é bonita (...) tão felizes*” (P₁), mas “*(...) isto só existe em revistas (...) porque as pessoas podem andar aos beijos e abraços, mas dentro de casa sabe Deus*” (P₈). O P₁ acrescenta “*isto é muito bonito nas revistas e novelas porque querem vender (...) depois é por isso que há problemas*”. “*Isso é verdade (...) metem-se estas coisas na cabeça e depois um gajo não faz como o gajo na novela e é um problema*” (P₅). No entanto, o P₂ ressalva que alguns programas televisivos, em particular as novelas incitam à violência “*(...) mas na*

³² Anexo 3, imagem publicada na revista *Sábado*.

³³ Anexo 4, imagem publicada na revista *Sábado*.

³⁴ Anexo 5, notícia publicada no *DN*, no dia 15 de dezembro de 2017.

³⁵ Anexo 6, notícia publicada no *Jornal Sol*, no dia 11 de janeiro de 2018.

³⁶ Anexo 7.

³⁷ Das 5 questões, apenas 3 obtiveram resposta.

novela também batem (...) mas elas na novela já gostam". Por sua vez, o P₇ afirma *"quando lhes cheira a dinheiro corre tudo às mil maravilhas (...) mal pressentem que a fonte se esgotou, está o caldo entornado"*. Por outro lado, a imagem do anexo 4 é a metáfora ideal do homem rico e poderoso *"tem mota, está bem vestido, tem um relógio, deve ser endinheirado e mandar nos outros (...) é o que qualquer homem quer (...) deve ser bastante respeitado"* (P₆). *"Isto é o que as mulheres querem, um gajo com dinheiro (...) mas é tudo uma ilusão (...) isto é papel (...) claro que que elas compram isso [revistas] (...) elas agora têm mais dinheiro do que nós (...) eu também as comprava se tivesse dinheiro"* (P₁₀), *"(...) isso das revistas é tudo conversa fiada (...) são pessoas que se vendem por pouco e fazem estes trabalhos (...) a vida vivida não é como as revistas, é difícil (...) olhe o meu caso, 40 anos casados, nunca tivemos um problema e agora meteu-me aqui (...) se [a vida] fosse assim era bem bom"* (P₃).

No que concerne à notícia do *DN* (anexo 5), os reclusos são unânimes ao referirem que a justiça não se aplica a todos os indivíduos por igual *"este gajo deu nas bentas da mulher e não vai preso? (...) tem dinheiro (...) senão já estava aqui, como nós"* (P₁₀). O P₂ discorda desta opinião *"(...) nem pensar, deve ser condenado como os outros, somos todos iguais (...) eu também tenho dinheiro e vim cá parar como os outros (...) o que interessa não é o dinheiro (...) tens de ter é conhecimentos"*. De seguida, contradiz-se *"já viu algum rico ir preso? eu não [enumera recentes casos de políticos e banqueiros] (...) em Portugal não há justiça, nem para os ricos nem para os pobres (...) os ricos não são presos e os desgraçados vão logo dentro [da prisão] e como não têm dinheiro ficam aqui a apodrecer"*.

Por último, os elementos do terceiro grupo explicam o motivo de terem selecionado a notícia do *Jornal Sol* (anexo 6). No seguimento do referido anteriormente, *"se fôssemos nós, não havia ais nem uis, batíamos logo aqui com as costeletas (...) veja lá, tá aqui um colega porque não pagou uma multa, acredita? (...) ele não é mais nem menos que os outros, se ficou com o dinheiro deve ser castigado?"* (P₂). O P₇ sublinha: *"Há muita gente como ele (...) pelo menos ele trabalha, tem de cumprir as regras (...) como eu quando estava na Suíça tinha de cumprir as regras (...) agora algumas delas*

[mulheres] *só sabem passear-se naquilo das roupas e ganham fortunas, ainda deu no outro dia nas notícias (...) não fazem nada*".

Ainda decorrente desta questão, a maioria dos reclusos concorda que, normalmente, os indivíduos são influenciados por diferentes variáveis relacionadas com o género na preferência ou aquisição de determinados produtos, como: *"as camisolas do Ronaldo só são vendidas assim porque é ele, se fosse a mãe a vendê-las ninguém as queria (...) é como um carro deve ser vendido por homens (...) os homens conduzem melhor (...) mas há vezes tão lá umas senhoras para lubrificar um gajo (...) e ajuda (...) ou aquilo da cozinha e da casa de banho (...) de limpar (...) são mulheres que vendem (...) a mim não me diz nada"* (P₁) *"e as roupas, as roupas para os filhos"* (P₅). Outro exemplo é referido por P₆: *"não gosto nada de ver as mulheres a falar de bola, se for uma mulher a falar na televisão [de futebol], eu desligo (...) porque as mulheres não percebem nada daquilo (...) se for um homem eu fico a ver (...) já a minha ex adorava ver aquilo tudo da moda (...) de mulheres"*.

A **quarta sessão** ocorreu no dia 24/01/18 e estiveram presentes nove reclusos. Iniciamos a sessão com a explicação dos termos "estereótipos de género" e convidamos a nomearem alguns dos que conheciam, tendo referido: *"as mulheres não sabem conduzir"*, *"mulher ao volante, perigo constante"*, *"as loiras são burras"*, *"[as mulheres] passam a vida a falar"*, *"[as mulheres] são desconfiadas"*, *"[as mulheres] choram muito"* e *"os homens não choram"*.

De seguida, solicitamos aos reclusos que formassem dois grupos de trabalho, constituídos por quatro e cinco elementos, de modo a estimular a observação crítica e a troca de impressões relativamente aos estereótipos de género refletidos nas imagens³⁸. Com base nos procedimentos anteriores, e após cada grupo ter refletido e definido o que considerava pertinente, o representante do grupo antecipadamente eleito pelos seus elementos, sintetizou as principais ideias que, no entender do grupo, as imagens lhes transmitiram.

³⁸ Anexo 8.

Assim, a opinião geral dos reclusos é que as imagens apresentadas criam ruturas na modelação tradicional e normativa de certos comportamentos, ou seja, o P₆ como representante do grupo um, referiu *“algumas coisas são muito más [risos] (...) não sei como dizer (...) vou dizer o que eles me disseram [risos novamente] (...) vou começar (...) vou dizer (...) os rapazes não devem brincar com bonecas...”*. Entretanto, a atividade passou a discussão de grupo, uma vez que todos tinham algo a acrescentar, nomeadamente o P₁ que refere *“já sabe porquê, não sabe? [risos generalizados] (...) os rapazes devem jogar futebol e brincar com carrinhos!”*. Além disso, o representante do grupo dois acrescenta *“(...) o homem tar a trabalhar em casa e a mulher estar sentada não pode ser (...) o homem trabalha todo o dia e chegar a casa, ir limpar e fazer a comida, não consegue”* (P₂). Com o mesmo ponto de vista, o P₅ refere: *“as mulheres têm mais jeito para fazer a comida e cuidar dos filhos que os homens (...) muitas imagens que trouxe são erradas”*. Já o P₇ conclui: *“a mulher saiu da costela do homem, por isso não vamos trocar [de papéis]”*. Resumindo, as imagens que os reclusos consideram estarem totalmente de acordo com as normas sociais são: a imagem 2, imagem 4, imagem 5, imagem 7, imagem 8 e imagem 9.

Posteriormente, colocamos várias questões orais³⁹ relacionadas com a exploração das imagens.

Deste modo, podemos constatar que a maior parte dos reclusos considera que deve existir uma divisão rígida nas atividades realizadas por ambos os géneros *“(...) o rapaz fica atrofiado da cabeça [se brincar com bonecas] (...) cada macaco no seu galho”* (P₁). No entanto, embora a maioria dos elementos tenha referido que as imagens não devem ser representativas dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens, verificamos, igualmente, serem mais rígidos e inflexíveis com os comportamentos masculinos do que com os femininos. Por exemplo, a maioria tolera que a menina brinque com carrinhos ou que a mulher tenha uma atividade laboral fora de casa e tradicionalmente masculina (policias, advogadas, engenheiras, médicas), contudo, essa

³⁹ Anexo 9.

condescendência deixa de existir e é totalmente condenada se o menino brinca com bonecas ou se o homem desempenha tarefas do âmbito doméstico, como refere o P₃ *“estar o homem a aspirar e com os filhos e a mulher sentada (...) na minha maneira de ver as coisas não é certo”,* ou *“os homens tem mais força (...) têm de fazer trabalhos pesados (...) cavar [a terra], semear, pulverizar (...) não vou eu ficar em casa e a mulher ir trabalhar para fora”* (P₈).

A **quinta sessão**, onde estiveram presentes sete reclusos, teve lugar no dia 26/01/2018.

O tema teve como objetivo refletir sobre a recente crise económica e as suas implicações no eventual aumento da VD. Este tema foi sugerido por um dos elementos do grupo na sessão anterior.

No primeiro momento da sessão, dividimos os reclusos em dois grupos: um grupo formado por três elementos e outro formado por quatro elementos.

Num segundo momento, convidamos os reclusos a fazer a leitura da notícia⁴⁰ de modo a poderem selecionar informação relevante, quer individualmente quer em pares, tendo-se originado uma breve discussão sobre o tema.

Assim, verificamos que a maioria dos reclusos não concorda com o primeiro parágrafo, isto porque *“existem muitos homens que também sofrem de VD”* (P₃). Além disso, todos os reclusos, exceto o P₇, consideram que uma situação económica desfavorável é um fator decisivo no aumento da VD. Segundo o P₈ *“em casa que não há pão todos ralham e ninguém tem razão (...) o dinheiro é importante, ninguém vive do ar (...) depois uma coisa leva à outra e acontece o que diz aí (...) divórcios e até outras coisas piores (...) mas a crise é para os ricos, os pobres estão sempre em crise”*. O P₁ acrescenta: *“concordo com algumas coisas do texto (...) a mulher é o ser fraco”*. “Porquê?” Perguntamos nós. *“Porque se um gajo não tem dinheiro, tudo corre mal (...) ninguém vive sem dinheiro (...) depois um gajo anda maldisposto e quem paga são as mulheres”*.

⁴⁰ Anexo 10.

Contudo, o P₇ não concorda com a posição da maioria dos colegas e refere que “*o problema da minha [mulher] foi ter tanta fartura*”.

De seguida, solicitamos que realizassem uma ficha de trabalho⁴¹, com dois exercícios, em que no primeiro tinham de identificar se as afirmações apresentadas eram verdadeiras ou falsas e no segundo fazer a correspondência de algumas palavras do texto e com os respetivos antónimos.

A correção da ficha foi realizada oral e coletivamente. Os reclusos mostraram alguma dificuldade na sua realização, uma vez que, por um lado, não estavam familiarizados com este tipo de atividades, e, por outro lado, revelaram fracas competências ao nível da compreensão leitora e da escrita.

Por fim, os reclusos fizeram questão de falar sobre uma notícia, do dia anterior, sobre a alegada negligência do Ministério Público (MP) face à morte de uma mulher vítima de VD. Podemos, pois, constatar que a maioria dos reclusos não concorda com os moldes como a ajuda é prestada quer à vítima, quer ao agressor de VD “*se tivessem ajudado os dois, isto não acontecia (...) o homem também é vítima (...) alguém deveria ter ajudado este casal (...) se [ambos] tivessem sido ajudados nada disto acontecia (...) mas foram ter com a APAV e a APAV só se interessa pela mulher, depois dão-se estas desgraças*” (P₂) “*(...) isto é o que nos pode acontecer a nós*” (P₃).

Para realizar a **sexta sessão**, que decorreu no dia 29/01/2018, com dez reclusos, solicitamos previamente a autorização do diretor do EP para usarmos o computador, tendo-nos sido concedida a autorização para a sua utilização, quer na presente sessão, quer na seguinte.

Deste modo, iniciamos a atividade⁴² com a visualização e audição, por duas vezes, do videoclip “Cansada”⁴³, com letra e música de Rodrigo Guedes de Carvalho, seguindo-se a audição da letra da canção lida por nós.

⁴¹ Anexo 11.

⁴² Atividade adaptada de Fonseca (2017).

⁴³ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=laVqVyU9vR8>

Posteriormente, sugerimos aos reclusos que selecionassem as principais ideias presentes na canção, sendo que todos reconheceram que o tema da canção é a VD e a letra retrata uma *“vida triste (...) de sofrimento”* (P₈).

O P₅ prossegue *“é uma vida triste (...) mas também é triste para os homens porque vimos para este inferno (...) somos tratados como animais (...) [por outro lado] as mulheres quando matam os maridos são sempre vítimas (...) somos discriminados”*. O P₈ acrescenta: *“eu sei o que é isso (...) eu sofri de VD em casa dos meus pais (...) o meu pai dava porrada na minha mãe como se fosse um saco de batatas (...) e em nós [próprio e nos irmãos] (...) casei-me e sofro de VD (...) porque não sou só eu que dei uma bofetada”*.

Após um breve reflexão acerca da letra, convidamos os reclusos, em grupos (um grupos composto por quatro elementos e dois por três elementos), a ordenar o poema que se encontrava dividido em três partes (primeira e segunda parte: três estrofes e terceira parte: uma estrofe). Apenas o grupo de quatro elementos realizou a atividade corretamente.

De seguida, selecionamos um elemento de cada grupo, tendo como critério principal a capacidade de ler com maior fluência, e solicitamos que fizessem uma leitura *em voz alta da letra*⁴⁴ *de Rodrigo Guedes de Carvalho*, para os restantes colegas do grupo, tendo sido colocadas algumas questões orais⁴⁵ de modo a aferirmos a compreensão da letra. A maioria dos reclusos partiu do pressuposto que tinha sido *“uma mulher de certeza absoluta”* (P₃) a escrever a letra da canção, isto porque *“a choradeira e o palavreado são sempre os mesmos (...) só elas é que estão cansadas e só elas é que sofrem”* (P₉). Ao mesmo tempo mostraram-se indignados por ser um homem o autor da letra, por considerarem que um homem, mesmo que fosse vítima de VD, jamais se exprimiria nestes termos, considerados pelos reclusos como mais próprios do género feminino.

As palavras ou expressões que relacionaram com a VD foram: *“chorou tanto” “estou cansada” “haja paz” “o terror” “tua mão não se fecha contra mim” “me mates”*

⁴⁴ Anexo 12.

⁴⁵ Anexo 13.

“bate” “noite escura” “pavor”. Por outro lado, as palavras ou expressões associadas à esperança foram: “que não mais a mão se levanta fechada” “talvez o amor me espere noutra estrada”.

Segundo a maioria dos reclusos, *“a mulher vai continuar a ser vítima de VD”* (P₄) *“porque ela acaba a dizer que deve haver barulho ainda hoje (...) não sabe...”* (P₁). O P₆ salienta que a sua interpretação é que *“eles [o casal] viviam assim há muito tempo (...) e como acaba a canção nada vai mudar (...) mas eu acho que devia mudar (...) isto não é vida para ninguém”*.

Além disso, todos associam alguns excertos da letra à sua vida, como: *“isto é triste (...) quem escreveu isto sabia o que fazia (...) é muito triste (...) ninguém quer viver assim”* (P₁₀). O P₂ refere ainda que *“ninguém pense que queremos viver assim, isto é verdade (...) também quero ser feliz (...) que as minha queridas filhas sejam felizes com os pais”*. Consequentemente, o P₇ começa a chorar não conseguindo proferir uma única palavra ou ideia e o P₆ concluiu com as seguintes palavras: *“é assim que as pessoas se sentem [numa relação abusiva] sem saberem o dia de amanhã (...) aqui sentimos o mesmo”*.

A **sétima sessão** ocorreu no dia 31/01/2018 e estiveram presentes nove reclusos. Iniciamos a sessão com a audição e visualização do excerto da peça de teatro^{46,47,48} “Onde o frio se demora”, de Ana Cristina Pereira.

Decorrente de alguma interferência no som da peça, foi-lhes facultado um excerto da mesma⁴⁹ e solicitado que o lessem, em grupos de três elementos cada, assim como identificassem a informação relevante e seleccionassem palavras ou expressões associadas à VD.

Todos os grupos identificaram as palavras ou expressões sem dificuldade. As palavras seleccionadas foram: “deu-me um estalo” “um verdadeiro estalo” “a levar coças, coças mesmo” “medo” “triste” “ela pensava que ele me batia assim” “eu escondia”

⁴⁶ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>.

⁴⁷ Anexo 14..

⁴⁸ Foi solicitado à autora a peça completa, contudo, tal não foi possível, uma vez que a mesma se encontrava fora do país. Deste modo, o vídeo passado teve a duração de 141 minutos.

⁴⁹ Anexo 15.

“bater em mulheres só homens covardes” “a família dele assistiu a muitas tarefas” “maldita a hora, deu-me uma coça, até por cima da mesa eu andei”.

Num segundo momento, privilegiamos a estratégia do questionário oral⁵⁰ e a interação entre os elementos do grupo no sentido de: estimular a adoção de comportamentos assertivos; desenvolver competências de resolução de conflito; e tomar consciência das implicações da VD na família e na sociedade atual.

Deste modo, todos os reclusos consideraram que o excerto desta peça de teatro faz um retrato detalhado na VD. Como refere o P₆ *“isto é mesmo verdade (...) na casa dos pobres (...) os ricos não precisam de pedir dinheiro (...) está muito bem feito (...) a mulher é do Porto, não é? (...) Até a fala (...) fala como nós (...) é muito bom, verdade (...) não pode mostrar o resto?”*.

Também o P₉ sublinha as semelhanças da peça com a vida real, ao afirmar *“infelizmente é o pão nosso de cada dia”*. Contudo, afirma que prefere identificar-se com o agressor, isto porque *“se tiver mesmo de escolher (...) prefiro não levar no corpo todos os dias”*.

Por outro lado, o P₂ refere *“não quero escolher porque não quero ser nenhum dos dois”*, sendo esta a opinião mais ou menos unânime dos reclusos. Mas reforça que *“é mais difícil para a mulher (...) quando a gente vê isto sente (...) sente que a mulher sofre mais (...) às vezes devíamos levar uma carga de lenha [tarefa] para sabermos o que elas sofrem”*. O P₁ acrescenta: *“se eu tivesse no lugar dela, nem sei o que fazia (...) ninguém gosta de ser tratado assim (...) até os animais se tratam melhor (...) já o homem se fosse da minha família, ele ia ver (...) já lhe contei o que fiz ao meu padrasto?”*. Apenas o P₂ e o P₃ expressam como se sentiriam no caso de serem o agressor da peça: *“se fosse eu (...) e visse isto assim (...) não sei, faz-nos pensar (...) é triste, sabe? (...) é muito triste os casais não se respeitarem (...) eu acho que devemos ficar tristes (...) destruí a minha vida toda (...) da minha ex (...) e faço sofrer as minhas filhas que são a menina dos meus olhos”* (P₂). *“Se fosse eu [o agressor da peça] tinha vergonha de ser um homem assim (...) eu*

⁵⁰ Anexo 16.

sempre respeitei a minha mulher (...) eu não sei viver sem ela (...) nunca fiz nada disto (...) vivemos perto de 40 anos juntos e sempre nos respeitamos (...) eu acho que o respeito é importante de ambas as partes (...) não sei o que quer que lhe diga, mas eu tinha vergonha” (P₃).

Relativamente às consequências da VD, tanto para a vítima como para o agressor, o P₅ resume-as numa frase: *“tão os dois lixados (...) sofre toda a gente [a família] (...) é uma vida triste (...) o homem bate aqui com o costelado”.*

Todos reconhecem que uma das formas de evitar a VD é *“termos [ter] mais paciência (...) falarmos mais em vez de berrarmos (...) é pensarmos antes [da discussão ou conflito]...” (P₁₀).* *“É falarmos com calma (...) não ficar a remoer (...) é estar [colocarmo-nos] no lugar dos outros e não fazer aos outros o que não queremos que nos façam a nós (...) isto [VD] não é bom para ninguém, (...) ninguém gosta, nem os homens nem as mulheres e os filhos (...) coitadinhos” (P₆).*

Do mesmo modo, todos os reclusos reconhecem que existe ajuda, mas todos falam apenas da APAV, sendo que o sentimento generalizado é que não contribui para a resolução dos conflitos, uma vez que, na perspetiva do grupo, apenas incentiva a vítima a apresentar queixa.

Tendo em conta esta posição tão vincada em relação à APAV, decidimos informar que tínhamos em cima da secretária uns pequenos cartões com o contacto (telefone, morada e mail) do GEAV da FPCEUP, uma vez que durante as sessões enfatizamos as vantagens de obterem apoio especializado tanto para eles como para a vítima e/ou para o casal. Apenas o P₈ tirou um cartão.

A **oitava e última sessão** desenvolveu-se no dia 2/02/2018 e contou com a presença de dez reclusos.

Como referido anteriormente, o instrumento de trabalho foi um questionário que teve como objetivo comparar dados com os recolhidos inicialmente, assim como obter feedback sobre as sessões e o plano de intervenção. Estes dados encontram-se detalhadamente ilustrados no item 4. Resultados.

Considerações finais

Investigar a VD é uma tarefa complexa, tanto mais se for na prisão. No entanto, perante a atual realidade deste fenómeno pareceu-nos importante aferir o contributo dos diferentes materiais usados como o texto, as canções, as imagens e o vídeo, no âmbito do ensino de português, na promoção da igualdade de género e na prevenção da VD contra as mulheres.

Entre as características mais comuns aos participantes está a forma como legitimam a violência contra as mulheres e as justificações que referem para se encontrarem detidos por VD. A sua inocência, o seu passado como vítimas de VD (Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, & Stuart, 2000), assim como o consumo abusivo de álcool surgem como as justificações predominantes (Davis & Taylor 1999; Gondolf, 1997; Tolman & Bennett, 1990).

Do mesmo modo, por um lado, os dados obtidos indicam que os reclusos consideram que os materiais usados contribuíram para o desenvolvimento de algumas competências, sobretudo ao nível da compreensão e comunicação oral, assim como nas questões de igualdade de género, na adoção de comportamentos assertivos, na resolução de conflitos e na tomada de consciência das implicações da VD na família e na sociedade. Estes resultados corroboram alguns estudos que associam os materiais ao desenvolvimento do conhecimento da língua, de habilidades a nível da oralidade e de habilidades de escrita (Cornish, 1994; Heidari & Pashayi, 2015; Jordan, 1997; Richards, 2003). Fomenta, igualmente o interesse e a motivação junto dos aprendentes, promovendo relações de género mais igualitárias (Calduch, 2015; Maeyer, 2013; ONU, 1979; UNESCO, 1995) que, por sua vez, podem contribuir para uma mudança de atitudes no que concerne à VD (Stanley, Ellis, Farrelly, Hollinghurst, & Downe, 2015). Por outro lado, os nossos resultados revelam dificuldades ao nível da compreensão leitora e da escrita, o que contradiz a maioria dos estudos (Berardo, 2006; Richard, 2004).

Em relação às atividades que os reclusos preferem realizar dentro da prisão, após as sessões, estas relacionaram-se com escrever e ver imagens, no entanto, todas a

atividades relacionadas com a aquisição de competências sofreram um ligeiro aumento (Fonseca, Cruz & Neto, 2014). Apesar disso, a atividade preferida continua a ser ir ao recreio antes e após a intervenção. Já as atividades realizadas com maior frequência antes da intervenção eram ouvir música e ir ao recreio e as que realizavam com menor frequência era ler e escrever. Após a intervenção as atividades mais frequentes são ver um filme, ouvir música e ir ao recreio. Da mesma forma, constatamos que houve um aumento residual na leitura e escrita. Este resultado pode estar relacionado com a oportunidade de aproveitarem o tempo de reclusão para desenvolverem novas competências (Alós-Moner, Martín-Artiles, Miguélez, & Gibert, 2009; Coyle, 2002; Fonseca, 2006; Fonseca, Cruz, & Neto, 2014; Guarinos & Oliver, 1990).

Quando observamos os dados referentes ao significado que os reclusos atribuem ao ensino, verificamos que as questões relacionadas com a despenalização são as mais valorizadas (Alós-Moner et al., 2009; Fonseca, Cruz, & Neto, 2014). Ao mesmo tempo, ainda que tenhamos constatado uma evolução entre as duas fases, os valores relativos às atitudes quanto à aquisição de conhecimentos continuam igualmente baixos, após as sessões. Este resultado é condizente com alguns estudos que salientam que para desenvolver diferentes competências na prisão é necessário tempo, material adequado e disponibilidade, quer dos reclusos, quer do docente, de forma a mitigar os sentimentos de incapacidade, a baixa autoestima e a imagem negativa que têm de si próprios (Alós-Moner et al., 2009; Fonseca & Neto, 2006; Guarinos & Oliver, 1990; Pulido, 2014). Além disso, as dificuldades de estudar na prisão têm vindo a agravar-se nos últimos anos (Ruback & Innes, 1988).

Consideramos, ainda que, os resultados estão em consonância com diferentes estudos realizados nas últimas décadas que indicam que educar os agressores de VD desenvolve a autonomia e o espírito crítico, o que permite promover uma mudança de comportamento na forma como os reclusos identificam e interpretam as desigualdades e injustiças sistémicas da sociedade, em particular as desigualdades de género (Davis & Taylor, 1999; Hamberger & Hastings, 1993; Maclure, Sabbah, & Lavan, 2009; Saunders, 2001) podendo, assim contribuir para uma mudança de atitudes e comportamentos que

podem prevenir a VD (Healey, 1998; Stanley, et al., 2015). Embora existam intervenções de curta duração, acreditamos que uma intervenção mais prolongada terá efeitos mais significativos (Babcock, Green, & Robie, 2004).

À semelhança do estudo de Fonseca (2017), os dados permitem-nos constatar que os reclusos consideram que o sistema prisional não tem em conta as suas necessidades, expetativas e interesses na planificação e realização das diferentes atividades. Deste modo, referem que este projeto ou um com características semelhantes deveria ter continuidade, quer na prisão, quer em liberdade, assim como deveriam ter acesso ao ensino e ao trabalho sem condições previamente estabelecidas. Além disso, consideram importante falarem sobre as suas experiências, desenvolver competências de comunicação, assertividade e de resolução de conflitos (Alós-Moner et al., 2009; Fonseca & Neto, 2006; Guarinos & Oliver, 1990; Lehmann, 2000; Pulido, 2014). Outras necessidades ou expetativas são relatadas, nomeadamente de cariz mais pessoal, como a visita íntima, atividades de cariz religioso e o acesso à internet.

Por último, constatamos que os reclusos consideram que a maioria do material utilizado correspondeu as suas necessidades e interesses, contudo, destacam o filme, as imagens e a canção como principais recursos na sua aprendizagem. Estes dados estão em concordância com vários autores que defendem que os materiais podem favorecer e facilitar, não só aprendizagem (Guarinos & Oliver, 1990; Jolly & Bolitho, 1998; Pulido, 2014; Richards & Theodore, 2001; Vilaça, 2011), mas também o desenvolvimento global e estabilidade emocional dos aprendentes, resultando numa mudança de atitudes (Goleman, 2000; Maclure, Sabbah, & Lavan, 2009).

Posto isto, acreditamos que o projeto implementado correspondeu a algumas das necessidades de formação dos reclusos tendo, na generalidade, um impacto positivo na sua formação. Podemos, pois, concluir que urge a necessidade de repensar alternativas e continuar a testar novas práticas de educação para os agressores de VD, pois, perante a realidade atual da VD é melhor agir e experimentar do que nada fazer.

O presente estudo apresenta, todavia, algumas limitações. A primeira relaciona-se com a dimensão da amostra e a sua seleção. A segunda prendeu-se com o tempo que

dispusemos para a aplicação do projeto que se revelou limitado, quer pela greve dos guardas, quer pela disponibilidade de instalações. Por fim, a falta de material e as condições da sala onde decorreu o projeto revelou-se um dos principais obstáculos à investigação.

Dado o caminho que percorremos, gostaríamos de deixar algumas sugestões que cremos serem passíveis de serem exploradas, nomeadamente que se desenvolvam estudos prospetivos que permitam acompanhar os agressores ao longo dos anos (dentro e fora da prisão) de forma a averiguar se estes mudam as suas atitudes e comportamentos face à igualdade de género e na prevenção da VD. Por fim, pensamos ainda, que seria importante comparar com um grupo de controlo, os efeitos do ensino do português na promoção da igualdade de género e na prevenção da VD.

Referências bibliográficas

- Abel, E. (2001). Comparing the Social Service Utilization, Exposure to Violence, and Trauma Symptomology of Domestic Violence Female "Victims" and Female "Batterers". *Journal of Family Violence*, 16(4), 401-420.
- Adams, D. (1988). Counseling men who batter: A pro-feminist analysis of five treatment models. In M. Bograd & K. Yllo (Eds.), *Feminist perspectives on wife abuse* (pp. 176-179). Newbury Park, CA: Sage.
- Aikman, S. & Unterhalter, E. (2007). *Practising Gender Equality in Education*. United Kingdom: Oxfam GB.
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20atualizada%29.pdf).
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 199, 394-401.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Allen, M. (2012). *Narrative Therapy for Women Experiencing Domestic Violence, Supporting Women's Transition from Abuse to Safety*. London: Jessica Kingsley. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=NGQSBQAAQBAJ&pg=PA12&lpg=PA12&dq=condoned,+tolerated,+denied,+stigmatised,+pathologised,+and+criminalised&source=bl&ots=-fooA0K4md&sig=x4B865HQ4_yLzJBjygiw-rzj_YY&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj5vZnT4b_aAhWGORQKHTWmAfAQ6AEIKTAA#v=onepage&q=condoned%2C%20tolerated%2C%20denied%2C%20stigmatised%2C%20pathologised%2C%20and%20criminalised&f=false.
- Alós-Moner, R., Martín-Artiles, A., Miguélez, F. & Gibert, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción?: Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 127, 11-31.
- Alves, C. (2005). *Violência doméstica*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Anderson, K., & Umberson, D. (2001). Gendering Violence: Masculinity and Power in Men's Accounts of Domestic Violence. *Gender and Society*, 15(3), 358-380.

- Andrews, D., Bonta, J., & Wormith, S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. *Crime & Delinquency*, 52(1), 7-27.
- Aos, S., & Drake, E. (2013). *Prison, Police and Programs: Evidence-Based Options That Reduce Crime and Save Money* (Doc. No. 13-11-1901). Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: RoutledgeFalmer.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Babcock, J., Green, C. & Robie, C. (2004). Does batterers' treatment work? A meta-analytic review of domestic violence treatment. *Clinical Psychology Review*. 23(8), 1023-1053.
- Barnish, M. (2004). *Domestic Violence: A Literature Review*. London: HM Inspectorate of Probation.
- Barros, O. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bataglia, P., Morais, A., & Lepre, R. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 25-32.
- Bazos, A., & Hausman, J. (2004). Correctional education as a crime control program . Los Angeles: UCLA School of Public Policy and Social Research. Disponível em: <http://www.ceanational.net/PDFs/ed-as-crime-control.pdf>.
- Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix* 6(2), 60-69.
- Berkman, L., & Glass, T. (2000). Social Integration social networks, social support and health. In L. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social Epidemiology* (pp.137-173). New York: Oxford University Press.
- Berry, D. (2000). *The domestic violence sourcebook*. New York: McGraw Hill.
- Best, J., & Khan, J. (1989). *Research in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Black, D., Schumacher, J., Smith, A., & Heyman, R. (1999). *Partner, child abuse risk factor literature review*. National Network on Family Resiliency, National Network for Health. Disponível em: www.nnh.org/risk.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2001). *How to Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Disponível em: <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335209033.pdf>.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boonzaier, F. (2008). Global Review: Interventions to end men's violence against women partners. Unpublished paper prepared for the World Population Foundation & Mosaic, University of Cape Town. Disponível em: <http://www.rutgerswpf.org/toolkit-for-men>
- Bossart E., Huber, B., & Reber, M. (2002). Was ist häusliche Gewalt? Ein Definitionsversuch. In Kantonsgericht St.Gallen, II. Zivilkammer (Ed.), *Mitteilungen zum Zivilrecht Häusliche Gewalt* (pp. 23-26). St.Gallen: Zusammenarbeit mit dem Projekt Gewalt.Los.
- Bowker, L. (1983). *Beating wife beating*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative: further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative* (pp. 57-80). Aldershot: Avebury.
- Calduch, T. (2015). Proposal for the introduction of gender issues and gender perspective in the second language classroom. Disponível em: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/130954/TFM_2015_BellidoCalduchT.pdf?sequence=1
- Campbell, J., Jones, A., Dienemann, J., Kub, J., Schollenberger, J., O'Campo, P., et al., (2002). Intimate partner violence and physical health consequences. *Archives of Internal Medicine*, 162(10), 1557-1163.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carvalho, M. (2016). *O uso do material áudio como ferramenta pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=804349.
- Charlesworth, C. (2007). Student use of virtual and physical modelling in design development: An experiment in 3D design education. *The Design Journal*, 10(1), 35-45.
- Colclough, C. (2004). Achieving gender equality in education: What does it take?. *Prospects*, 34(1), 3-10.

- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Cornish, S. (1994). Video in the TESOL Classroom. In Erica Garvey's (Ed.), *Reading text for language teaching methodologies* (pp.2-25) NCELTR. Sydney: Macquarie University.
- Courtois, C. (1967). *Coéducation et mixité*. Bruxelles: Éditions Le nœud de Carrick.
- Coyle, A. (2002). *Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos: Manual para Servidores Penitenciários*. Londres: International Centre for Prison Studies.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Cullen, B., & Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12). Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Educational Books.
- Daly, J., Power, T. & Gondolf, E. (2001). Predictors of batterer program attendance. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (10), 971-991.
- Daneshdoust, B., & Keshmiri hagh, M. (2012). The advantages and disadvantages of Internetbased language learning in Iran. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 31, 607-611.
- Dasen, P. (1993). Schlusswort. Les sciences cognitives : Do they shake hands in the middle ?. In J. Wassmann & P. Dasen (Eds.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp.331-349). Fribourg : Presses de l'université de Fribourg.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: what is authentic? In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp181-198). London: Longman.
- Davis, R. & Taylor, B. (1999). Does batterer treatment reduce violence? *Women and Criminal Justice*, 10(2). 69-93.
- Deal, J. & Wampler, K. (1986). Dating violence:The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3(4), 457-471.
- Delara, M. (2016). Mental health consequences and risk factors of physical intimate partner violence. *Mental Health in Family Medicine*, (12), 119-125.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

- Dutton, D., & Bodnarchuk, M. (2005). Through a Psychological Lens: Personality Disorders and Spouse Assault. In D. Loseke, R. Gelles, & N. Cavanaugh (Eds.), *Current Controversies on Family Violence* (pp. 5-18). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Eastman, B., Bunch, S., Williams, A., & Carawan, L. (2007). Exploring the perceptions of domestic violence service providers in rural localities. *Violence Against Women*, 13(7), 700-716.
- Edge, J. (1993). *Essential of English language teaching*. London: Longman.
- Eken, D. (1996). Ideas for Using Pop Songs in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 34, 234-41.
- Eken, D. (1996). *Ideas for Using Pop Songs in the English Language Classroom*. *English Teaching Forum*, 34, 234-41.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Eriksson, M., & Ulmestig, R. (2017). "It's Not All About Money": Toward a More Comprehensive Understanding of Financial Abuse in the Context of VAW. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0886260517743547>.
- EWL, (2011). National Actions Plans on Violence Against Women in the EU. Brussels: European Women's Lobby. Centre on Violence against Women. Disponível em: https://www.womenlobby.org/IMG/pdf/ewl_barometer_on_vaw_2011_en.pdf
- Feder, L., & Wilson, D. (2005). A meta-analytic review of court-mandated batterer intervention programs: Can courts affect abusers' behavior?. *Journal of Experimental Criminology*, 1(2), 239-262.
- Feder, L., Wilson, D. & Austin, S. (2008). Court-mandated interventions for individuals convicted of domestic violence. *A Campbell Collaboration Systematic Review*, (12), 1-46.
- Ferguson, L., & Wormith, J. (2012). A meta-analysis of Moral Reconciliation Therapy. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(9), 1076-1106.
- Fernandes, D. (s/d). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>.
- Ferreira, G. (1992). *Hombres Violentos Mujeres Maltratadas. Aportes A La Investigación Y Tratamiento De Un Problema Social*. Buenos Aires: Ed Sudamericana.
- Fine, M., & Torre, M. (2006). Intimate details: Participatory action research in prison. *Action Research* 4(3), 253-269.

- Fonseca, A. (2006). *Atitudes dos Reclusos Lusos e Ciganos face ao ensino recorrente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2075/1/Atitudes%20dos%20reclusos%20lusos%20e%20ciganos%20face%20ao%20ensino%20recorrente.pdf>.
- Fonseca, A. (2012). *La Disposition à Pardonner chez les personnes incarcérées: Comparaison entre homicides, dealers, voleurs et violeurs*. Tese de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento. Paris : École Pratique des Hautes Études – Sorbonne.
- Fonseca, A. (2017). *A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108065/2/222962.pdf>.
- Fonseca, A., & Neto, F. (2006). Atitudes dos reclusos ciganos e não ciganos face ao ensino recorrente. *Psicologia, Educação e Cultura*, X(2), 329-352.
- Fonseca, A., Cruz, J., & Neto, F. (2014). Motivações dos reclusos para frequentar o ensino na prisão. In Ordem dos Psicólogos (Ed.), *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/ 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 9-13 Setembro 2014* (pp, 935-942). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Fortin, M-F. (2006). *Da concepção à realização, o processo de investigação*. Lisboa: Lusociência.
- Foucault, M. (1996). *Vigiar e punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, Lda.
- FRA, (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la EU. Resumen de las conclusiones*. Viena: FRA – Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.
- Gaes, G. 2008. The impact of prison education on post-release outcomes. New York: John Jay College of Criminal Justice. Disponível em: www.urban.org/projects/reentry-round-table/upload/Gaes.pdf.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2011). Power and knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp, 70-80). London: Sage.
- Gazmararian, J., Lazorick, S., Spitz, A., Ballard, T., Salzman, L., & Mark, J. (1996). Prevalence of violence against pregnant women. *The Journal of American Medical Association*. 275(24), 1915-1920.
- Gelles, R. & Straus, M. (1988). *Intimate violence: the causes and consequences of abuse in the American family*. New York: Touchstone.

- Gelles, R., & Straus, M. (1979). Determinants of violence in the family: toward a theoretical integration. In W. Burr, F. Hill, I. Nye, & I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 549-581). New York: Free Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- Goldstein, A., & Glick, B. (1984). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Stimulation and Gaming*, 25(1), 9-26.
- Goldstein, M. (2007). Seeking protection from domestic violence. OSCE. Disponível em: <https://www.osce.org/albania/28731?download=true>.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gondolf, E. (1997.) Batterer programmes: What we know and need to know. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 83-98.
- Gondolf, E. (2007). Theoretical and Research Support for the Duluth Model: A reply to Dutton and Corvo. Disponível em: <http://www.theduluthmodel.org/pdf/Theoretical%20and%20Research%20Support.pdf>.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274.
- Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2010). The effects of education on crime. *Applied Economics*, Taylor & Francis 42(03), 279-289.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Guarinos, A., & Oliver, F. (1990). *Alfabetización en el Medio Penitenciario*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Guerra Verdeja, J. (2014). ¿Qué hay detrás de la muerte de mujeres a manos de sus parejas masculinas?. Hacia un análisis del concepto "violencia de género". *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (28), 129-156.
- Hamberger, L. & Hastings, J. (1993). Court-mandated treatment of men who assault their partner: issues, controversies, and outcomes. In N. Hilton (Ed). *Legal responses to wife assault: current trends and evaluation* (pp. 188-229). Newbury Park: Sage.
- Hamberger, L.K., & Larsen, S.E. (2015). Men's and women's experience of intimate partner violence: A review of ten years of comparative studies in clinical samples; Part I. *Journal of Family Violence*, 30(6), 699-717.
- Healey, K. (1998). *Violence in the family. Issue in society* 99. Balmain: The Spinney Press.

- Healey, K., Smith, C., & O'Sullivan, C. (1998). *Batterer intervention: program approaches and criminal justice strategies*. Washington: National Institute of Justice.
- Heidari, A., & Pashayi, J. (2015). The Effect of Advertisements on Improving Turkish Young EFL Learners' L2 Vocabulary Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(7), 179-186.
- Heise L. (1996). Violence against women: global organizing for change. In Edleson, J., & Eisikovits, Z. (Eds.), *Future interventions with battered women and their families* (pp. 7-33). Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Henrichs, J., Bogaerts, S., Sijtsema, J., & Klerx-van Mierlo, F. (2014). Intimate partner violence perpetrators in a forensic psychiatric outpatient setting: Criminal history, psychopathology, and victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(12), 2109-2128.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins-de-infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial MacGraw Hill. Disponível em: <https://metodologiasdelainvestigacion.files.wordpress.com/2017/01/metodologia-investigacion-hernandez-sampieri.pdf>.
- Heyzer, N. (2000). Trabajando por un mundo libre de violencia contra la mujer. In *Carpeta de Documentos del Foro Mundial de Mujeres contra la Violencia* (pp. 13-24). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Hidalgo, M. (2007). *Materiales educativos: teoría, elaboración, aplicación, validación, ejemplos*. Lima: Inadaep.
- Hirigoyen M. (2005). *Femmes sous emprise, les ressorts de la violence dans le couple*. Saint-Armand-Montrond: Editions Pocket.
- Holder, R. (2001). Critiques of criminal justice responses to domestic violence. *Australian Domestic and Family Violence Clearing House*, 3, 1-36.
- Holly, M., Arhar, J., & Kasten, W., (2004). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J., Herron, K., Rehman, U., & Stuart, G. (2000). Testing the Holtzworth-Munroe and Stuart (1994) batterer typology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1000-1019.

- Horn, A. (2007). English Second Language Learners: Using Music to Enhance the Listening Abilities of Grade One. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/43165719.pdf>.
- Horn, A. (2007). Using Music to Enhance the Listening Abilities of Grade One. Disponível em: <http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-09212007133117/unrestricted/dissertation.pdf>.
- Insch, G., Moore, J., & Murphy, L. (1997), Content analysis in leadership research: Examples, procedures, and suggestions for future use. *The Leadership Quarterly*, 8(1), 1–25.
- Johnson, B. (1993). *Teacher-as-Researcher*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. Disponível em: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Teacher-Researcher.htm>.
- Johnson, B., & Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp, 297-319). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 90–115). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kakar, F., Bassani, F., Romer, C., & Gunn, S. (1996). The consequences of landmines on public health. *Prehospital and Disaster Medicine*, 11(1), 2-10.
- Kaplan, P., Watters, J., White, G., Parry, R. & Bates, R. (1984). Toronto Multiagency Child Abuse Research Project: The Abused and the Abuser. *Child Abuse & Neglect*, 8(3) 343-351.
- Kapoor, S. (2000). Domestic violence against women and girls. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp, 91-102). London: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación – Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kirakowski, J. (1997). Questionnaires in Usability Engineering. A List of Frequently Asked Questions, Human Factors Research Group, Cork, Ireland. Disponível em: <http://www.ucc.ie/hfrg/resources/qfaq1.html>.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1983). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: England: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. Torrance, California: Lored Publishing.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. Torrance, California: Lored Publishing.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. & Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organisation.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lawrence, S., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Reuter, J. & Bushwa, S. (1998). Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. National Institute of Justice. Disponível em: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/171676.pdf>.
- Lee, W. Y. (1995) Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328.
- Lehmann, V. (2000). Prison librarians needed: a challenging career for those with right professional and human skills. *IFLA Journal*, 26(2), 123-128.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lila, M., & Conchel, R. (2009). Programa contexto. Programa de intervención para maltratadores en la provincia de Valencia. *ReCrim Revista de l'Institut Universitari d'Investigació en Criminologia i Ciències Penals de la UV*, 199-20. Disponível em: <http://www.uv.es/recrim/recrim09/recrim09n11.pdf>
- Little, G., & Robinson, K. (1986). *How to escape your prison: A moral reconnection therapy workbook*. Memphis, TN: Eagle Wing Books.
- Lonergan, J. (1992). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loseke, D. (2005). Through a Sociological Lens: The Complexities of Family Violence. In D. Loseke, R. Gelles, & N. Cavanaugh (Eds.), *Current Controversies on Family Violence* (pp. 35-48). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Lozanov, G., & Gateva, E. (1988). *Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach Science Publishers S. A.
- Lyons, A., & DeFranco, J. (2010). A mixed-methods model for educational evaluation. *The Humanistic Psychologist*, 38(2), 146-158.
- Maclure, R., Sabbah, R., & Lavan, D. (2009). Education and development: The perennial contradictions of policy discourse. In P. Beaudet, P. A. Haslam & J. Schafer (Eds.),

- Introduction to international development: Approaches, actors and issues* (pp. 367-383). Toronto: Oxford University Press.
- Maeyer, M. (2013). A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, 38(1), 33-49.
- Magalhães, M. (2005). *A Violência nas Relações de Intimidade, Um contributo para a definição de alguns conceitos*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas FPCEUP do Porto.
- Makepeace, J. (1983). Life events stress and courtship violence. *Family Relations*, 32(1), 101-109.
- Manita, C. (2008). Programas de intervenção em agressores de violência conjugal. Intervenção psicológica e prevenção da violência doméstica. *ousar integrar - revista de reinserção social e prova*, (1), 21-32.
- Manita, C. Ribeiro, C. & Peixoto, C. (2009). *Violência doméstica: Compreender para intervir. Guia de boas práticas para Profissionais de Saúde*. Lisboa: Comissão para a cidadania e Igualdade de Género.
- Marroquín, N. (2012). Modelo de intervención con agresores de mujeres. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3144/9.pdf>.
- Matthews, D. (2004). *Domestic violence sourcebook*. Detroit, MI: Omnigraphics.
- Maxwell, N. (2007). From Facebook to Folsom Prison Blues: How banning laptops in the classroom made me a better law school teacher. *Richmond Journal of Law & Technology*, 14(2), 1-43.
- Mayer, R. (2000). *Multimedia Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- McCoy, B. (2013). Digital distractions in the classroom: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education*, 4(4), 5-15.
- McCue, M. (2008). *Domestic Violence: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc.
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury.
- McKay, S. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, 9(4), 7-11.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany: SUNY Press.

- Menezes, A. (2000). Mulheres: fruto de dominação e fruta para libertação. In M. Strey (Org.). *Construções e perspectivas em gênero* (pp. 125-134). São Leopoldo: Unisinos.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, M., Drake, E., & Nafziger, M. (2013). *What works to reduce recidivism by domestic violence offenders?* (Document No. 13-01-1201). Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Mills, G. (2013). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Minayo, M. (2010). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.
- Mohr, W. (2002). *Johnson's psychiatric-mental health nursing*. Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Molina, A. (2007). Ensino de História e Imagens: Possibilidade de Pesquisa. *Domínios da Imagem Londrina*, 1(1), 15-19.
- Mooney, J. (1993). *The Hidden Figure: Domestic Violence in North London*. Middlesex: Middlesex University, School of Sociology and Social Policy.
- Morvant, C., Lebas, J., Cabane, J., Leclercq, V. & Chauvin P. (2005). Violences conjugales. *La revue du praticien médecine générale*, (702/703), 945-53.
- Murray, C. & Lopez A. (2000). Progress and directions in refining the global burden of disease approach: response to Williams. *Health Economics*, 9(1), 69-82.
- Murray, C. & Mobley, A. (2009). Empirical research about same-sex intimate partner violence: A methodological review. *Journal of Homosexuality*, 56(3), 361-386.
- Newton, C. (2001). Domestic Violence: An Overview. FindCounseling.com, Mental Health Journal. Disponível em <http://www.findcounseling.com/journal/domestic-violence/domestic-violence-statistics.html>.
- Ntaganira, J., Muula, A., Masaisa, F., Dusabeyezu, F., Siziya, S., & Rudatsikira, E. (2008). Intimate partner violence among pregnant women in Rwanda. *BMC Womens Health*, 8, 1-17.
- Nunan, D. (1985). *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.

- Oguz, A. & Bahar, H. O. (2008). The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of social sciences*, 5(4), 328-336.
- OMS, (1998). Salud familiar y reproductiva OPS, División de Salud y Desarrollo. *Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritário*. Washington DC: OMS/OPS.
- ONU, (1979). Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf.
- ONU, (1993). Declaração e Programa de Ação de Viena Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>.
- ONU, (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Organización Das Nações Unidas. Asamblea General A/RES/48/104 23 de Febrero. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1>.
- ONU, (1995). *IV Conferência Mundial sobre as Mulheres*. Pequim. Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/fwcwn.html>.
- ONU, (1996). *Resolution 49. Prevention Of Violence A Priority In Public Health*. Geneva. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/179463>.
- ONU, (2005). *Multi-country study on women's health and domestic violence against women*. Geneva: World Health Organization.
- ONU, (2009). Promoting gender equality to prevent violence against women. Disponível em: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/gender.pdf.
- ONU, (2009). The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education, Human Rights Council, UN, disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8.en.pdf>.
- ONU, (2010). Resolución Asamblea General de las Naciones Unidas. A/RES/65/1. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Cumbre%20de%202010%20sobre%20los%20ODM_Documento%20final.pdf.
- Oura, G. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.

- Owen, M. (2000). Gender. In L. Code (Ed.), *Encyclopedia of feminist theories* (pp. 220-222). London: Routledge.
- Paim, A. (2006). Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos. Seminário de Capacitação para juízes, procuradores, promotores, advogados e delegados no Brasil: Protegendo as mulheres da violência doméstica. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (pp. 6-11). Disponível em: [http://midia.pgr.mpf.gov.br/hotsites/diadamulher/docs/cartilha violencia do mestica.pdf](http://midia.pgr.mpf.gov.br/hotsites/diadamulher/docs/cartilha%20violencia%20domestica.pdf).
- Pence, E. & McMahon, M. (1997). A coordinated community response to domestic violence. The National Training Project. Disponível em: http://www.hkcass.org.hk/fs/SemBIP03_2006/EmergeMar7_1106/ccrdv.pdf.
- Pence, E., & Paymar, M. (1993). *Education groups for men who batter: The Duluth model*. New York: Springer Verlag.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid: Muralla.
- Perry, G. (2009). Exploring occupational stereotyping in the new economy: he intersectional tradition meets mixed methods research, In M. Berger, & K. Guidroz (Eds.), *The Intersectional Approach: Transforming the Academy through Race, Class, and Gender* (pp. 229-245). Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., et al. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania - 3.º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pulido P. (2014). La Alfabetizacion mediatica como herramienta de intervencion en prisiones. Tese de Doutoramento da Universidade de Huelva. Disponível em: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7946/Alfabetizacion me diatica.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7946/Alfabetizacion%20mediatica.pdf?sequence=2)
- Quintas, J., Fonseca, E., Serra, A., & Sousa, A. (2012). *Programa para Agressores de Violência Doméstica: Avaliação do Impacto da Aplicação Experimental (2010-2011)*. GANDRA: CESPU.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radford, L., Aitken, R., Miller, P., Ellis, J., Roberts, J. & Firkic, A. (2011). *Meeting the Needs of Children Living With Domestic Violence in London*. London: Refuge/NSPCC/ City Bridge Trust.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reichardt, C. & Cook, T. (1986). *Metodos cualitativos y quantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Richard, D. (2004). A Critical Look at Authentic Materials. *The journal of Asia tefl*, 1(1), 101-114.
- Richards, J. (2003). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Theodore, S. (2001). *Approaches & methods In language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberson, C., Wallace, P., & Roberson, C., (2016). *Family Violence, Legal, Medical, and Social Perspectives*. New York: Routledge.
- Rogers, C., & Medley, F. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21(5), 467-478.
- Rojas, R. (1989). *Investigación social teoría y praxis*. México: Editorial Plaza y Valdez.
- Ross, R. & Fabiano, E. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Tennessee: Institute of Social Sciences and Arts.
- Ruback, R., & Innes, C. (1988). The relevance and irrelevance of psychological research: The example of prison crowding. *American Psychologist*, 43, 683-693.
- Ryan, J. (2000). *The Lozanov method*. San Francisco: The University of San Francisco.
- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía. Disponível em: <http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/12/biblio/1De-la-percepcion-al-diseno.pdf>.
- Sagor, R. (2004). *The action research guidebook: A four step process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir, Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142.
- Sastre, G. (1994). Coeducación y vida cotidiana. *Cuadernos de Pedagogía*, (227), 71-74.
- Saunders, D. (2001). Developing guidelines for domestic offender programs: what can we learn from related fields and current research? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 5(2), 235-248.
- Schumacher, J., Feldbau-Kohn, S., Slep, A., & Heyman, R. (2001). Risk factors for male-to-female partner physical abuse. *Aggression and Violent Behaviour*, 6(2-3), 281-352.
- Seelye, H. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, Ill: Natl Textbook Co.
- Shyamlee, S., & Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: an analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*

IPEDR, 33, 150-156. Disponível em: <http://www.ipedr.com/vol33/030-ICLMC2012-L10042.pdf>.

- Silva, L. (1995). *Entre marido e mulher alguém meta a colher*. Celorico de Basto: à Bolina Editores livreiros Lda.
- Silva, M. (2017). Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, 20(31), 1-29.
- Smith, K., Osborne, S., Lau, I., & Britton, A. (2012). Homicides, Firearm Offences and Intimate Violence 2010/11: Supplementary Volume 2 to Crime. In R. Chaplin, J. Flatley & K. Smith, *Crime in England and Wales 2010/11 Findings from the British Crime Survey and police recorded crime (2nd Edition)* (pp. 1-110). London: Home Office.
- Sparker, A. (2005). Narrative analysis: exploring the whats and hows of personal stories. In I. Holloway (Ed.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 191-208). Berkshire: Open University Press.
- Stanley, N., Ellis, J., Farrelly, N., Hollinghurst, S. & Downe, S. (2015). Preventing domestic abuse for children and young people: A review of school-based interventions. *Children and Youth Services Review*, 59, 120-131.
- Steele, B. (1987). Psychodynamic Factors in Child Abuse. In R. Helfer, & R. Kempe (Eds.), *The Battered Child* (81-117). Chicago: University of Chicago Press.
- Steurer, S., Linton, J., Nally, J. & Lockwood, S. (2010). The top-nine reasons to increase correctional education programs. *Corrections Today*. Disponível em: <https://www.thefreelibrary.com/The+top-nine+reasons+to+increase+correctional+education+programs.-a0236026979>
- Straus, M. & Gelles, R. (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick: Transaction.
- Stringer, E. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Stringer, E. (2007). *Action research*. London: Sage Publication Inc.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- Sullivan, E., Hassal, P., & Rowlands, D. (2008). Breaking the chain: A prison-based participatory action research project. *British Journal of Forensic Practice*, 10(3), 13-19.
- Taipa, C. (2012). *Comentário Conimbricense do Código Penal*. Volume II, artigos 152º e 152ºA. Coimbra: Coimbra, Editora.
- Thomas, D., & Beasley, M. (1993). Domestic Violence as a Human Rights Issue. *Human Rights Quarterly*, 15(1), 36-62.

- Tjaden, P., & Thoennes, N. (2000). Full report prevalence, incidence, and consequences of violence against women. Findings From the National Violence Against Women Survey. Research Report by U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs: National Institute of Justice. Disponível em: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/183781.pdf>.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Tolman, R. & Bennett, L. (1990). A review of quantitative research on men who batter. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(1), 87-118.
- Tolman, R. & Edleson, J. (1995) Intervention for men who batter: a review of research. In S. Stith & M. Strauss (Eds.), *Understanding partner violence: prevalence, causes, consequences and solutions* (pp.262-273). Minneapolis MA: National Council on Family Relations.
- Tomasevski, K. (2003). *Education denied: Costs and remedies*. London: Zed Books.
- Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning materials. In B. Tomlinson (Ed.), *English language teaching materials* (pp. 3-14). London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing language course material*. Singapore: RELC.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UMAR, (2017). Dados 2017. Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR. Disponível em: [http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/2017/Relat%C3%B3rio Final OMA 2017.pdf](http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/2017/Relat%C3%B3rio%20Final%20OMA%202017.pdf).
- UNESCO, (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.
- UNESCO, (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna: United Nations Sales Publication.
- UNESCO, (2014). UNESCO Priority Gender Equality Action Plan 2014-2021, France: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222e.pdf>.
- UNESCO, (2016). Global education monitoring report: Gender review, creating sustainable futures for all. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.right-to>

[education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO GEM Report Gender Review 2017.pdf](http://education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_GEM_Report_Gender_Review_2017.pdf).

- Unterhalter, E. (2006). *Measuring Gender Inequality in Education in South Asia*. Kathmandu, Nepal:UNGEI ROSA Publication.
- Van Voorhis, P., Spruance, L., Ritchey, P., Listwan, S., & Seabrook, R. (2004). The Georgia Cognitive Skills Experiment: A replication of Reasoning and Rehabilitation. *Criminal Justice and Behavior*, 31(3), 282-305.
- Vilaça, M. (2011). Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, XV, 5, 1. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>.
- Wade, B. (2007). Studies of Correctional Education Programs. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 1(1), 27-31.
- Walker, L. (1979). *The Battered Women*. New York: Harper y Row, Publishers.
- Walker, L. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44(4), 695-702.
- Ward, J., Bailey, D., & Boyd, S. (2012). Participatory action research in the development and delivery of self-harm awareness sessions in prison: Involving service users in staff development. *Prison Service Journal*, 202, 20-25.
- Watts, C., & Zimmerman, C. (2002). Violence Against Women: Global Scope And Magnitude. *The Lancet*, 359(9313), 1232-1237.
- Weiss, E. (2000). *Surviving Domestic Violence: Voices of Women Who Broke Free*. Volcano, CA: Volcano Press.
- WHO, (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Geneva: World Health Organization. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf.
- Wijma, K., Samelius, L., Wingren, G., & Wijma, B. (2007). The association between ill-health and abuse: a cross - sectional population based study. *Scandinavian Journal of Psychology. Nordic Psychological Associations*, 48(6), 567-575.
- Wilson, D. (2004). Human Rights: Promoting gender equality in and through education. *ERIC Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(1), 11-27.
- Wolfe, D., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., Stitt, L. & Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 63(8), 692-9.
- Wolfe, D., Crooks, C., Lee, V., McIntyre-Smith, A., & Jaffe, P. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 171-187.

- Woodhouse, J., & Dempsey, N. (2016). Domestic violence in England and Wales, House of Commons Briefing Paper 6337. Disponível em: <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06337>.
- Yllo, K. (1999). The silence surrounding the sexual violence: the issue of marital rape and the challenges it poses for the Duluth model. In M. Shephard & E. Pence (Eds.), *Co-ordinating community responses to domestic violence: lessons from Duluth and beyond* (Chapter 11). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yllo, K. (2005). Through a Feminist Lens: Gender, Diversity, and Violence: Extending the Feminist Framework. In D. Loseke, R. Gelles, & N. Cavanaugh (Eds.), *Current Controversies on Family Violence* (pp. 19-34). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Yuhong, Z. (2017). Domestic Violence in China: In Search of Legal and Social Responses. *Pacific Basin Law Journal*, 18(2), 211-251.
- Zamble, E., & Porporino, F. (1998). *Coping, behavior, and adaption in prison inmates*. New York: Springer.
- Zubizarreta, I. (2004). Consecuencias psicológicas del maltrato doméstico en las mujeres y en sus hijos e hijas. Disponível em: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2004.03.17.irene.zubirreta.pdf.
- Zubizarreta, I., Sarasua, B., Echeburúa, E., Corral, P., Sauca, D. & Emperanza, I. (1994). Consecuencias psicológicas del maltrato doméstico. In Enrique Echeburúa, *Personalidades violentas* (pp. 29-152). Madrid: Pirámide.

Sites:

- APAV, (2018, Julho, 18). Violência Doméstica. Disponível em <https://apav.pt/vd/index.php/features2>.
- Australian Bureau of Statistics, (2018, Julho, 18). Browse statistics. Disponível em <http://www.abs.gov.au/browse?opendocument&ref=topBar>.
- Comissão Europeia, (2018, Julho, 18). As prioridades da Comissão Europeia. Disponível em https://ec.europa.eu/commission/index_pt.
- UMAR, (2018, Julho, 18). #NemMais1MinutoDeSilêncio. Disponível em <http://www.umarfeminismos.org>.
- Lusa, (2018, Julho, 18). Agência de notícias de Portugal, S.A. Disponível em <https://www.lusa.pt>.

Legislação:

Lei n.º 112/2009. Diário da República: I série, n.º 180/2009 (2009-09-16), 6550-6561.

Lei n.º 104/2009. Diário da República: I série, n.º 108/2009 (2009-09-14), 6241-6246.

Lei n.º 59/2007. Diário da República: I série, n.º 170/2007 (2007-09-04), 6181-6258.

Lei n.º 7/2000. Diário da República: I-A série, n.º 123/2000 (2000-05-27), 2458-2458.

Lei n.º 65/98. Diário da República: I-A série, n.º 202/1998 (1998-09-02), 4572-4578.

Decreto-Lei n.º 496/77. Diário da República: I série, n.º 273/1997 (1977-11-25), 2818-(1)-2818-(50).

Declaração de Rectificação n.º 73-A/95. Diário da República: I-A série (1.º Suplemento), n.º 136/1995 (1995-06-14), 3868-(2)-3868-(3).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013. Diário da República: I série, n.º 253/2013 (2013-12-31), 7017-7035.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2010. Diário da República: I série, n.º 243/2010 (2010-12-17), 5663-5673.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2007. Diário da República: I série, n.º 62/2007 (2007-03-28), 1777-1779.

Anexos

Anexo 1

Questionário Anônimo

Não deverá escrever o seu nome ou número em qualquer parte deste questionário.

O questionário tem como objetivo aferir quais são as atividades que prefere realizar dentro da prisão, as que realiza efetivamente e as percepções que tem sobre o ensino.

Bem-haja pela sinceridade e colaboração.

1. Dentro da prisão, o que mais gosta de fazer?

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Nunca	Raramente	1 vez p/semana	Entre 3 a 6 vezes p/semana	Diariamente
Ir à escola/formação	☐	☐	☐	☐	☐
Ir trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐
Ler um livro	☐	☐	☐	☐	☐
Ver imagens	☐	☐	☐	☐	☐
Ver um filme	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Escrever	☐	☐	☐	☐	☐
Ter visitas	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao recreio	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐

Quais? _____

2. Dentro da prisão, quais são as atividades que realiza com mais frequência?

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Nunca	Raramente	1 vez p/semana	Entre 3 a 6 vezes p/semana	Diariamente
Ir à escola/formação	☐	☐	☐	☐	☐
Ir trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐
Ler um livro	☐	☐	☐	☐	☐
Ver imagens	☐	☐	☐	☐	☐
Ver um filme	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Escrever	☐	☐	☐	☐	☐

Ter visitas	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao recreio	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐

Quais? _____

3. Pensa que o ensino o pode ajudar em algumas das situações seguintes...

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acordo	De acordo	Nem de acordo nem em desacordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
A aprender algo útil para o futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
A aprender a refletir sobre os erros cometidos.	☐	☐	☐	☐	☐
A adquirir novas competências.	☐	☐	☐	☐	☐
A melhorar a linguagem.	☐	☐	☐	☐	☐
A relembrar conhecimentos adquiridos	☐	☐	☐	☐	☐
A aprender a ter hábitos de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
A ter um horário e a organizar a vida.	☐	☐	☐	☐	☐
A conseguir uma boa profissão.	☐	☐	☐	☐	☐
A passar o tempo.	☐	☐	☐	☐	☐
A espalhar os pensamentos e não pensar na pena que falta cumprir.	☐	☐	☐	☐	☐
A evitar más companhias.	☐	☐	☐	☐	☐
A fazer amigos e companheiros.	☐	☐	☐	☐	☐
A beneficiar de redução de pena.	☐	☐	☐	☐	☐
A ter saídas precárias mais facilmente.	☐	☐	☐	☐	☐
A contactar com pessoas do exterior.	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐
Quais? _____					

4. Idade _____

5. Estado Civil:

Solteiro	☐	Casado	☐	União de facto	☐
Viúvo	☐	Divorciado	☐		

6. Nível de formação:

Frequência do 1º ciclo do ensino básico	☐	Equivalência ao 1º ciclo do ensino básico	☐
Equivalência ao 2º ciclo do ensino básico	☐	Equivalência ao 3º ciclo do ensino básico	☐
Equivalência ao Secundário	☐	Ensino Superior	☐

7. Profissão _____

8. Qual é a sua situação penal?

Preventivo ☐ Condenado ☐

9. No caso de ter respondido condenado, qual é a pena? _____ anos _____ meses.

10. Desde quando está detido? _____ / _____ / _____
Día Mês Ano

10.1. É reincidente?

Sim ☐ Não ☐

10.2. Se respondeu sim, quantas vezes já esteve detido? _____

11. Indique o crime porque está detido. Pode marcar mais de uma opção.

Violência Doméstica ☐ Homicídio ☐
Furto ☐ Tráfico ou consumo de droga ☐
Outros motivos: Quais? _____

Obrigada pela participação!

Anexo 2

Questionário Anônimo

Não deverá escrever o seu nome ou número em qualquer parte deste questionário.
O questionário tem como objetivo aferir quais são as atividades preferidas dentro da prisão,
assim como o que realmente fazem e as percepções que tem sobre o ensino.
Bem-haja pela sinceridade e colaboração.

1. Dentro da prisão, o que mais gosta de fazer?

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Nunca	Raramente	1 vez p/semana	Entre 3 a 6 vezes p/semana	Diariamente
Ir à escola/formação	☐	☐	☐	☐	☐
Ir trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐
Ler um livro	☐	☐	☐	☐	☐
Ver imagens	☐	☐	☐	☐	☐
Ver um filme	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Escrever	☐	☐	☐	☐	☐
Ter visitas	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao recreio	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐
Quais? _____					

2. Dentro da prisão, quais são as atividades que realiza com mais frequência?

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Nunca	Raramente	1 vez p/semana	Entre 3 a 6 vezes p/semana	Diariamente
Ir à escola/formação	☐	☐	☐	☐	☐
Ir trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐
Ler um livro	☐	☐	☐	☐	☐
Ver imagens	☐	☐	☐	☐	☐
Ver um filme	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
Escrever	☐	☐	☐	☐	☐

Ter visitas	☐	☐	☐	☐	☐
Ir ao recreio	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐
Quais?					

3. Pensa que o ensino o pode ajudar em algumas das situações seguintes...

(assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acordo	De acordo	Nem de acordo nem em desacordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
A aprender algo útil para o futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
A aprender a refletir sobre os erros cometidos.	☐	☐	☐	☐	☐
A adquirir novas competências.	☐	☐	☐	☐	☐
A melhorar a linguagem.	☐	☐	☐	☐	☐
A relembrar conhecimentos adquiridos	☐	☐	☐	☐	☐
A aprender a ter hábitos de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
A ter um horário e a organizar a vida.	☐	☐	☐	☐	☐
A conseguir uma boa profissão.	☐	☐	☐	☐	☐
A passar o tempo.	☐	☐	☐	☐	☐
A espairecer os pensamentos e não pensar na pena que falta cumprir.	☐	☐	☐	☐	☐
A evitar más companhias.	☐	☐	☐	☐	☐
A fazer amigos e companheiros.	☐	☐	☐	☐	☐
A beneficiar de redução de pena.	☐	☐	☐	☐	☐
A ter saídas precárias mais facilmente.	☐	☐	☐	☐	☐
A contactar com pessoas do exterior.	☐	☐	☐	☐	☐
Outras atividades	☐	☐	☐	☐	☐
Quais?					

4. Idade

5. Estado Civil:

Solteiro	☐	Casado	☐	União de facto	☐
Viúvo	☐	Divorciado	☐		

6. Nível de formação:

Frequência do 1º ciclo do ensino básico	☐	Equivalência ao 1º ciclo do ensino básico	☐
Equivalência ao 2º ciclo do ensino básico	☐	Equivalência ao 3º ciclo do ensino básico	☐
Equivalência ao Secundário	☐	Ensino Superior	☐

7. Profissão

8. Qual é a sua situação penal?

Preventivo ☐ Condenado ☐

9. No caso de ter respondido condenado, qual é a pena? _____ anos _____ meses.

10. Desde quando está detido? _____ / _____ / _____
Dia Mês Ano

10.1. É reincidente?

Sim ☐ Não ☐

11.2. Se respondeu sim, quantas vezes já esteve detido? _____

11. Indique o crime porque está detido. Pode marcar mais de uma opção.

Violência Doméstica ☐ Homicídio ☐
Furto ☐ Tráfico ou consumo de droga ☐
Outros motivos: Quais? _____

12. Na sua opinião, as sessões que frequentou contribuíram para desenvolver as suas competências de leitura, de compreensão e/ou comunicação oral? (melhorou a capacidade de interpretação, compreensão e capacidade de se exprimir – vocabulário?)⁵¹

13. Na sua opinião, os materiais usados durante as sessões facilitaram a aprendizagem? (motivou-o / correspondeu às suas necessidade / melhorou a capacidade de interpretação, compreensão e capacidade de se exprimir / ajudou-o a compreender a dimensão do problema da violência doméstica?).

14. Após ter saído das sessões, alguma vez refletiu sobre o passado? (o que poderia ter sido diferente?) E sobre o futuro?

15. Diga-me quais são as suas principais impressões das sessões? Os temas foram interessantes? As atividades foram motivadoras? O que propõe?

⁵¹ O questionário aplicado teve outra configuração nas respostas abertas, uma vez que foi deixado espaço suficiente para os participantes escreverem.

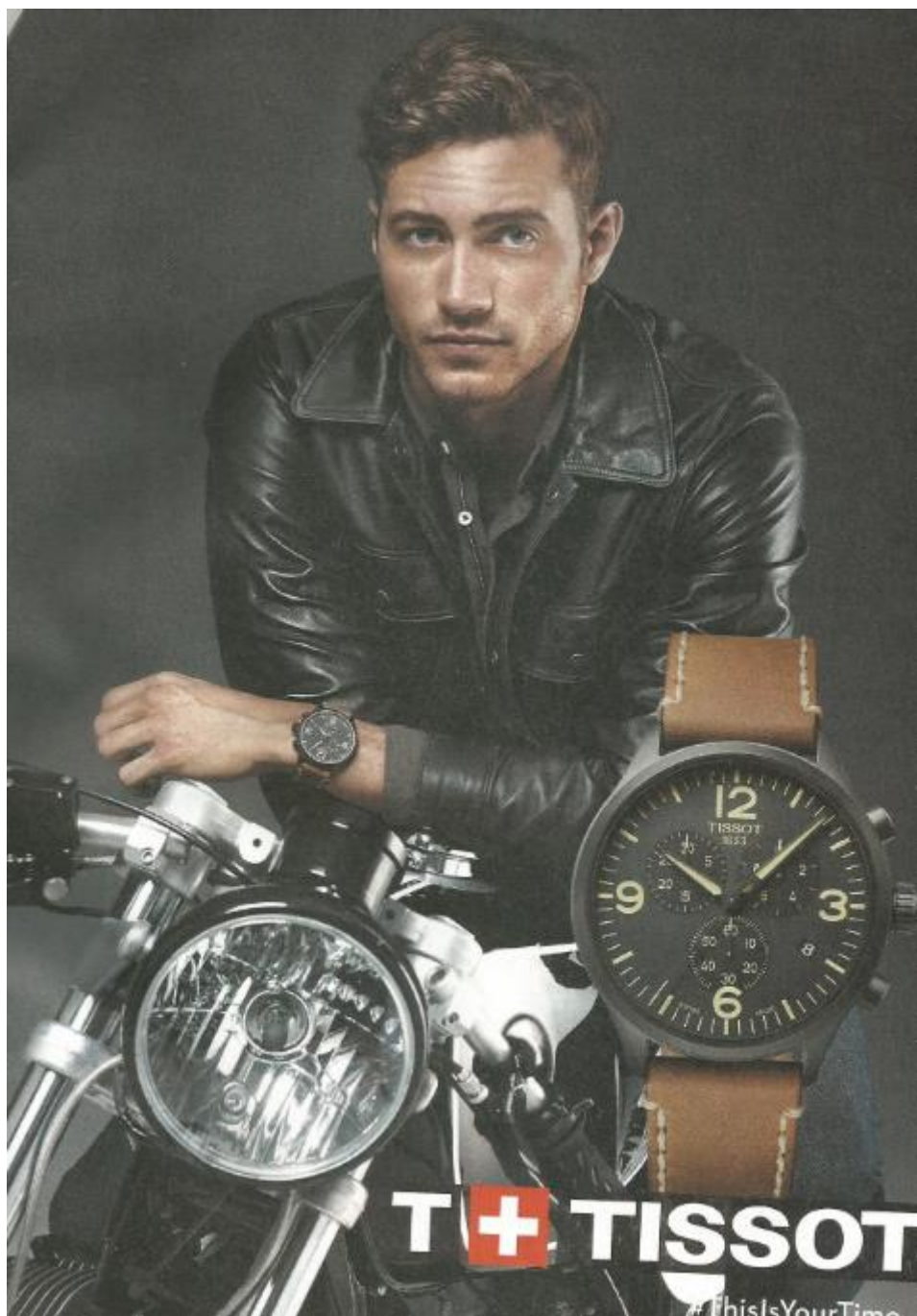
16. Na sua opinião, o que é necessário fazer para se travar a violência doméstica?
17. No âmbito no ensino, que projetos sugere que se desenvolvam, dentro da prisão, de modo a dar resposta às suas necessidades?
18. Há alguma coisa que me queiram dizer...

Obrigada pela participação!

Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

15 DE DEZEMBRO DE 2017
Diário de notícias

Manuel Maria Carrilho absolvido do crime de violência doméstica

"Estou aliviado, acho que se fez justiça", disse Carrilho aos jornalistas. Juíza Joana Ferrer definiu Bárbara como "uma mulher destemida" que se deveria ter queixado na altura certa

O ex-ministro da Cultura foi esta quinta-feira absolvido num processo em que era acusado de violência doméstica, durante o casamento com Bárbara Guimarães. Foi condenado apenas por um dos 22 crimes de difamação de que estava acusado. Joana Ferrer, a juíza que o declarou "inocente" foi a mesma contra a qual Bárbara Guimarães suscitou um incidente de escusa por suspeita de parcialidade.

"Os tribunais não são tribunais plenários onde os arguidos entravam já condenados", disse a juíza no fim da sentença, considerando ainda que Bárbara Guimarães é uma "mulher independente" que deveria ter apresentado queixa na altura certa, isto é, logo a seguir à alegada prática dos crimes para que as autoridades pudessem recolher e analisar as necessárias provas periciais, que deveriam ter sido recolhidas no Instituto de Medicina Legal.

"Bárbara Guimarães é uma mulher destemida e dona da sua vontade, pelo que não é plausível que na sequência das agressões tenha continuado com o marido em vez de se proteger a si e aos filhos", acrescentou a magistrada, fazendo notar que a apresentadora deveria ter seguido o procedimento recomendado a vítimas de violência doméstica.

"Perante a realidade trazida ao tribunal, prova pericial inconclusiva e perante uma prova testemunhal abundante, mas que não foi capaz de sustentar a acusação, não resulta da matéria de facto provada que o arguido tem cometido o crime de violência doméstica", pelo que o tribunal o absolve, decidiu Joana Ferrer.

Carrilho foi, no entanto, condenado ao pagamento de uma multa de 150 dias (900 euros) pelo crime de difamação e ao pagamento de uma indemnização de três mil euros por danos não patrimoniais à apresentadora de televisão.

Em declarações aos jornalistas no final da sessão, Carrilho disse estar "aliviado". "Estou feliz, acho que se fez justiça. Chega para mim ao fim um verdadeiro calvário de quatro anos em que tantas falsidades se espalharam, assentes em provas que não existiam". O ex-ministro acrescentou que vai "nos próximos dias" encontrar um momento para falar à imprensa com "tranquilidade". "Agora vou ter com os meus filhos, que é a única coisa que me apetece".

O advogado de defesa de Carrilho, Paulo Sá e Cunha, afirmou que esta acusação nunca deveria ter existido e que com a absolvição se fez justiça.

Manuel Maria Carrilho foi condenado a 31 de outubro, no âmbito de um outro processo judicial, a quatro anos e seis meses de prisão com pena suspensa. A juíza presidente do coletivo do juízo 22 do Tribunal de Comarca de Lisboa deu como provado que o ex-ministro tinha, em diversas ocasiões em 2014, agredido, difamado, ameaçado, injuriado e exercido violência doméstica contra a sua ex-mulher. Ficou ainda proibido de se aproximar de Bárbara Guimarães e foi condenado a pagar à apresentadora da SIC uma indemnização de 50 mil euros e a frequentar um curso para maridos agressores.

O ex-ministro foi também condenado por ofensas à integridade física de Ernesto Neves e de outro amigo de Bárbara. O coletivo considerou que Manuel Maria Carrilho não se arrependeu dos atos cometidos.

Recorde-se que Bárbara Guimarães tinha suscitado um incidente de recusa da juíza que agora absolveu Carrilho. O incidente de recusa fundamentava-se em "suspeita de imparcialidade objetiva e subjetiva" consubstanciada em declarações da magistrada durante a primeira audiência do julgamento, que teve lugar a 12 de fevereiro. Também o Ministério Público entregou um requerimento de recusa da juíza. De acordo com o esclarecimento enviado ao DN pela PGR, "fê-lo por considerar existir motivo sério e grave, adequado a gerar desconfiança sobre a imparcialidade da magistrada judicial".

A juíza foi criticada por várias associações de defesa dos direitos das mulheres devido à forma como se dirigiu à apresentadora enquanto esta depôs na audiência. "Confesso que estive a ver fotografias do vosso casamento e tudo parecia maravilhoso. Parece que o Professor Carrilho foi um homem, até ao nascimento da Carlota [a segunda filha do casal], e depois passou a ser um monstro. Ora o ser humano não muda assim"; "Causa-me alguma impressão a atitude de algumas mulheres vítimas de violência, algumas das quais acabam mortas. A senhora procuradora diz que não tem que se sentir censurada. Pois eu censuro-a! É que se tinha fundamento para se queixar, devia tê-lo feito"; "Mas nunca pensou ir ao hospital?" (Resposta de Bárbara Guimarães: "Não, tive vergonha.") "Com tanta divulgação, tanto apoio que se criou para a violência doméstica? Tenha paciência, esse argumento é fraquinho"; "Ó Bárbara, causa-me nervoso ver mulheres informadas a reagirem assim. Se tinha fundamento, devia ter feito queixa." Foram estas as frases reproduzidas nos media que levaram as associações a reagir.

A juíza viria mais tarde a refutar as acusações de parcialidade, garantindo que as palavras que disse tinha sido mal interpretadas e que se falara assim fora para manter "um registo mais familiar".

Fonte: Jornal de Notícias de 15 de dezembro de 2017

Anexo 6

11 de janeiro 2018
Jornal Sol

Espanha divulga quanto é que Ronaldo recebeu e pagou de impostos

O jornal El Confidencial revelou quanto é que Cristiano Ronaldo recebeu e pagou de impostos entre 2011 e 2014.

O jogador português ganhou 138 milhões de euros com direitos de imagem devido a contratos feitos com várias marcas. De acordo com a publicação do jornal espanhol, Ronaldo pagou 5,7 milhões de euros, o que corresponde a 4% de impostos.

Em 2003, a Espanha tinha implementado uma lei, chamada Lei de Beckham, que permitia aos grandes jogadores de futebol estarem tributados com apenas 24%. O que lhes permitia apenas pagar impostos dos rendimentos feitos em Espanha. A lei tinha como objetivo atrair os principais jogadores de futebol a nível mundial.

O jogador lusitano declarou que dos 138 milhões de euros, apenas 22,73% tiveram origem na Espanha e, por isso, é que pagou apenas 5,7 milhões de euros de impostos.

Fonte: Jornal Sol de 11 de janeiro de 2018

Anexo 7

Questões:

1. Porquê motivo escolheram essa imagem ou texto?
2. Pensam que o facto de ser homem ou mulher influencia a venda o que autor quer transmitir? Porquê?
3. Na vossa opinião a sociedade é constituída maioritariamente por pessoas como as representadas na publicidade nos jornais e/ou revistas? Justifique.
- ~~4. Enumerem uma lista de situações em que as imagens representem um claro sinal de igualdade entre os sexos e uma segunda lista com situações em que exista uma desigualdade evidente.~~
- ~~5. Após terem observar as imagens e trocadas ideias sobre elas, qual é a conclusão a que chegam?~~

Anexo 8



Figura 1
Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/estilo/1462952123_387579.html



Figura 2
Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/estilo/1462952123_387579.html



Figura 7
 Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>



Figura 4
 Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>



Figura 5
Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>

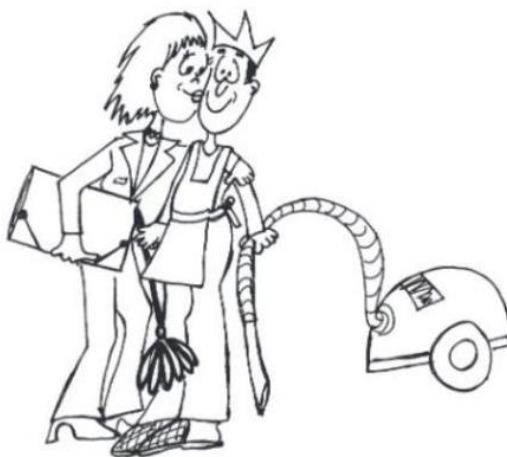


Figura 6
Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>



Figura 7
 Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>

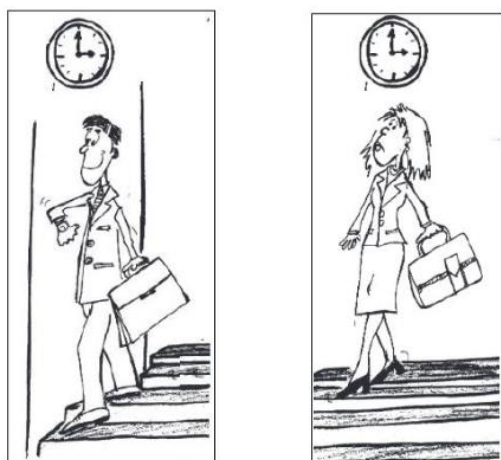


Figura 8
 Fonte: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/administradorFicheros/violencia.pdf>



Figura 9
Fonte: <https://ar.pinterest.com/pin/266486502929493457/>

Anexo 9

Questões

1. Porquê motivo pensam que os adultos incentivam as crianças (meninos ou meninas) a brincarem de formas diferentes?
2. Existem certos tipos de trabalho que são mais comuns para os homens? E porquê?
3. Existem certos tipos de trabalho que são mais comuns para as mulheres? E porquê?
4. Porque existem essas diferenças?
5. Cuidar de crianças e da casa é considerado um trabalho? E Porquê?
6. Existem certos tipos de trabalho que as mulheres não são capazes de fazer? E porquê?
7. Existem certos tipos de trabalho que os homens não são capazes de fazer? E porquê?
8. ~~Quais são as “carreiras” consideradas femininas e, em seguida, quais são as consideradas masculinas. Coloque as contribuições em duas colunas.~~

Anexo 10

Crise económica mundial leva a aumento da violência doméstica contra as mulheres

A crise económica e financeira mundial está a provocar um aumento da violência doméstica contra as mulheres, alertou hoje o coordenador da campanha contra a Violência Doméstica desenvolvida pela Assembleia da República.

“Desde há um ano a esta parte, sinto que os efeitos da crise económica e financeira também se estão a reflectir no aumento do fenómeno da violência contra as mulheres”, disse Mendes Bota, o coordenador da campanha contra a Violência Doméstica implementada pela Assembleia da República, em entrevista à Lusa. Apesar de ainda não ter as estatísticas para sustentar com números a tese da violência doméstica estar a crescer a par da crise económica, o coordenador da campanha contra a Violência Doméstica em Portugal afirma que, no último ano, o crime público tem vindo a aumentar porque as mulheres estão “na linha da frente” do descarregar das frustrações relacionadas com a falta de dinheiro e desemprego.

“A mulher é o elo mais fraco. A mulher é o tubo de escape para as frustrações do desemprego; da falta de bens essenciais em casa e na família e portanto acaba sempre por se reflectir uma maior violência contra as mulheres”, refere Mendes Bota, também presidente da Comissão para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens do Conselho da Europa. Com o novo elemento na vida das pessoas, que é uma crise económica, Mendes Bota apela às autoridades para uma maior atenção face aos crimes que estão a verificar-se, nomeadamente com demasiadas mortes e demasiadas agressões.

“A crise está a fazer com que as pessoas percam a casa, vão para divórcio ou que acabam por não ter que comer em casa e isso vai reflectir-se no fenómeno da violência doméstica contra as mulheres”, conclui.

Mendes Bota integra desde há um ano o comité Ad Hoc do Conselho da Europa que está a elaborar uma proposta de Convenção para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, cuja aprovação pelo comité de ministros se prevê venha a ocorrer nos princípios de 2011.

O deputado social-democrata à Assembleia da República desde 1983, é também orador convidado para falar em conferências sobre a igualdade, a violência contra as mulheres e a violência doméstica em vários países do mundo.

Fonte: <https://www.publico.pt/2010/07/12/sociedade/noticia/crise-economica-mundial-leva-a-aumento-da-violencia-domestica-contra-as-mulheres-1446388>

Anexo 11

1. Após a leitura da notícia assinale as afirmações que estão de acordo com o texto.

x	A crise económica e financeira mundial está a provocar um aumento da violência doméstica contra as mulheres.
x	O coordenador da campanha contra a Violência Doméstica em Portugal afirma que, no último ano, o crime público tem vindo a aumentar porque as mulheres estão “na linha da frente” do descarregar das frustrações relacionadas com a falta de dinheiro e desemprego.
	“A mulher é o elo mais forte. A mulher é o tubo de escape para as frustrações do desemprego; da falta de bens essenciais em casa e na família e portanto acaba sempre por se reflectir uma maior violência contra as mulheres” (Mendes Bota).
	O coordenador da campanha contra a Violência Doméstica em Portugal apela às autoridades para uma maior atenção face aos crimes que estão a verificar-se, nomeadamente ao reduzido número de mortes e agressões.
x	Mendes Bota integra o comité Ad Hoc do Conselho da Europa que elaborou uma proposta de Convenção para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, cuja aprovação pelo comité de ministros se previa que ocorreria no princípio de 2011.

Nota: Mendes Bota é o nome do coordenador da campanha contra a Violência Doméstica em Portugal

2. Faça corresponder as palavras da coluna da esquerda ao significado oposto (coluna da direita).

a.	violência	1.	diminuição
b.	aumento	2.	forte
c.	igualdade	3.	casamento
d.	público	4.	menor

e.	desemprego	5.	privado
f.	fraco	6.	desigualdade
g.	divórcio	7.	paz
h.	maior	8.	emprego

Anexo 12

Cansada

Estou cansada - ainda agora chorei tanto
Outra noite - o terror andou à solta
Vai e volta e promete que não volta
Vai e volta e promete que não volta

Estou cansada - chorei tanto outra vez
Outra vez a pensar que hoje talvez
Haja paz - que o terror só vai não volta
Que a tua mão não se fecha contra mim

Estou cansada - não há fim nesta demência
Ou ciência que preveja que me mates
E quem bate depois chora e promete
Que não mais a mão se levanta fechada

Estou cansada - acho que não quero nada
Que não seja uma noite descansada
Sem ter medo ou chorar na almofada
Sem pensar no amor como uma espada

Tão cansada de remar contra a maré
O amor não é andar a pé na noite escura
Sempre segura que a tortura me espera
Insegura tão desfeita humilhada

Tão cansada de não dar luta à matança
À dança negra que me dizes que é amor
Que não concebes a tua vida sem mim
E que isto assim é normal numa paixão

E eu cansada nem sequer digo que não
Já não consigo que uma palavra te trave
Não tenho nada que não seja só pavor
Talvez o amor me espere noutra estrada
Mas tão cansada não consigo procurá-la
Já tão sem força de tentar não ser escrava
Já sei que hoje fico suspensa outra vez
Outra vez a pensar que hoje talvez...

Letra e música *Rodrigo Guedes de Carvalho (autor omitido no texto cedido aos reclusos)*

Fonte: <https://apav.pt/cansada/index.php/features>

Anexo 13

Questões orais:

1. O texto fala-nos de que tema? Justifiquem.
2. Na vossa opinião quem escreveu a letra é um homem ou uma mulher? Porquê?
(no texto que lhes não coloquei o nome do autor)
3. Digam algumas palavras ou expressões do texto que retratem violência doméstica?
4. Existem palavras ou expressões de esperança?
5. Qual é a conclusão que podemos retirar da letra?
6. Identificam-se com algumas partes da canção? Com quais? Porquê?

Anexo 14



Algumas imagens do vídeo

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yFcte6S89Mw>

Anexo 15

Onde o frio se demora

1ª Personagem

Vidas...

Casei quando tinha 16 anos, 16, fui ao café, em maio conheci-o, em agosto começamos a namorar, 2 ou 3 dias antes do Natal estava eu no sofá em casa da minha mãe e ele pediu-me qualquer coisa, já nem sei o quê, eu disse-lhe que não, deu-me um estalo, um verdadeiro estalo, ele depois pediu-me perdão e eu inocente fiquei.

Às vezes estou para aqui sozinha a passar a ferro e ponho-me a pensar como é que eu depois de 10 anos a levar coças, coças mesmo, fui juntar aquele animal? Não, não foi amor! Aquilo não era amor! Sabia lá o que era amor! Medo... sim, muito!

Triste, alguma vez ela pensava que ele me batia assim, a minha mãe? Eu escondia, era boa atriz. As mulheres aprendem a ser boas atrizes. Também quem é que ia acreditar se eu contasse. Ele dizia a toda a gente “bater em mulheres só homens covardes”. Mas a família dele sabia, a família dele assistiu a muitas tareias. Uma vez estamos a almoçar em casa dos pais dele e ele disse “tens de me dar o dinheiro do subsídio de Natal para comprar uma caçadeira”. Eu respondi-lhe: queres dinheiro vai trabalhar! Maldita a hora, deu-me uma coça, até por cima da mesa eu andei! Estava lá o pai, a mãe, dois irmãos e uma irmã, olha que não vi viva alma que lhe pusesse a mão.

...

Anexo 16

Questões:

Acham que esta situação corresponde à realidade?

Com que papel se identificam? Com o de vítima ou de agressor? Porquê?

Como é que pensam que se sentiriam se fossem tratados como a mulher retratada nesta peça? E o marido?

Quais as consequências deste tipo de situações? Para a vítima e para o agressor?

Como é possível evitar a violência entre casais?

Quando uma pessoa ou um casal estão numa situação semelhante, onde poderão encontrar apoio? (tanto para a vítima como para o agressor ou para o casal)?

Outras situações que queiram destacar _____