U.PORTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
DISSERTAÇÃO

A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento

Maria Cristina Moreira

M

2026

ORIENTADOR: TIAGO NEVES

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Dissertação apresentada à
Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto

Para obtenção do grau de Mestre em
Educação e Formação de Adultos
Orientador: Prof. Dr. Tiago Neves

Porto
2026

Resumo

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, tem como tema A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento. O estudo procura compreender de que modo práticas artísticas, mediadas com intencionalidade pedagógica e cuidado ético, podem favorecer processos de expressão, escuta, pertença, reconstrução narrativa e imaginação de futuro em jovens mulheres em acolhimento institucional.

A investigação decorreu na Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto, junto de participantes cujas trajetórias são atravessadas por maternidade precoce, vulnerabilidade social, migração, luto, precariedade e incerteza face ao futuro. Inscrevendo-se numa abordagem qualitativa de orientação interpretativo-crítica, recorreu-se a uma estratégia multimétodo e triangulada, articulando observação participante, diário de investigação, produções artísticas, partilhas espontâneas, conversas informais, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e a Escala de Autoestima de Rosenberg, utilizada como instrumento complementar e descritivo.

Ao longo do processo, foram dinamizadas sessões artístico-educativas com recurso a linguagens como cor, música, escrita poética, colagem, máscaras, cartas, fotografia, modelagem e visitas culturais. A análise evidenciou a arte como linguagem de expressão, simbolização e abrigo, favorecendo confiança, pertença, reconhecimento, cuidado de si, reconstrução narrativa e projeção de futuro. Os resultados mostram que a experiência estética não elimina as condições estruturais de vulnerabilidade, nem produz transformações lineares ou generalizáveis. Contudo, pode abrir possibilidades de reconstrução subjetiva, agência e emancipação situada.

O estudo revelou ainda desafios associados à instabilidade do grupo, à presença das crianças, ao cansaço, aos conflitos relacionais, aos constrangimentos institucionais e à necessidade de apoio psicológico especializado. Conclui-se que a arte, quando sustentada por mediação ética, sensível e pedagogicamente intencional, pode constituir-se como prática educativa de humanidade, reconhecimento e produção de sentido em contextos de acolhimento.

Palavras-chave: educação de adultos; arte; experiência estética; reconstrução identitária; emancipação situada.

Abstract

This dissertation, developed within the scope of the master's degree in Adult Education and Training, is entitled Art as a Device for (Re)construction and Emancipation: The Aesthetic Experience of Young Women in Residential Care. The study seeks to understand how artistic practices, mediated with pedagogical intentionality and ethical care, can foster processes of expression, listening, belonging, narrative reconstruction and imagination of the future among young women in institutional care.

The research was carried out at the Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto, with participants whose life trajectories are shaped by early motherhood, social vulnerability, migration, grief, precariousness and uncertainty about the future. Framed within a qualitative interpretative-critical approach, the study adopted a multimethod and triangulated strategy, combining participant observation, a research diary, artistic productions, spontaneous sharing, informal conversations, personal reflection sheets, evaluation questionnaires on cultural visits and the Rosenberg Self-Esteem Scale, used as a complementary and descriptive instrument.

Throughout the process, artistic-educational sessions were developed using languages such as colour, music, poetic writing, collage, masks, letters, photography, modelling and cultural visits. The analysis highlighted art as a language of expression, symbolisation and shelter, fostering trust, belonging, recognition, self-care, narrative reconstruction and future projection. The results show that aesthetic experience does not eliminate the structural conditions of vulnerability, nor does it produce linear or generalisable transformations. However, it can open possibilities for subjective reconstruction, agency and situated emancipation.

The study also revealed challenges associated with group instability, the presence of children, fatigue, relational conflicts, institutional constraints and the need for specialised psychological support. It concludes that art, when sustained by ethical, sensitive and pedagogically intentional mediation, can become an educational practice of humanity, recognition and meaning making in residential care contexts.

Keywords: adult education; art; aesthetic experience; identity reconstruction; situated emancipation.

Résumé

Cette dissertation, réalisée dans le cadre du Master en Éducation et Formation des Adultes, a pour thème L'art comme dispositif de (re)construction et d'émancipation : l'expérience esthétique de jeunes femmes en contexte d'accueil institutionnel. L'étude cherche à comprendre de quelle manière des pratiques artistiques, médiatisées par une intentionnalité pédagogique et un souci éthique, peuvent favoriser des processus d'expression, d'écoute, d'appartenance, de reconstruction narrative et d'imagination de l'avenir chez de jeunes femmes en contexte d'accueil institutionnel.

La recherche s'est déroulée à l'Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto, auprès de participantes dont les trajectoires sont traversées par la maternité précoce, la vulnérabilité sociale, la migration, le deuil, la précarité et l'incertitude face à l'avenir. S'inscrivant dans une approche qualitative d'orientation interprétative-critique, l'étude a eu recours à une stratégie multiméthode et triangulée, articulant observation participante, journal de recherche, productions artistiques, partages spontanés, conversations informelles, fiches de réflexion personnelle, questionnaires d'évaluation des visites culturelles et Échelle d'estime de soi de Rosenberg, utilisée comme instrument complémentaire et descriptif.

Tout au long du processus, des séances artistico-éducatives ont été développées à partir de langages tels que la couleur, la musique, l'écriture poétique, le collage, les masques, les lettres, la photographie, le modelage et les visites culturelles. L'analyse a mis en évidence l'art comme langage d'expression, de symbolisation et d'abri, favorisant la confiance, l'appartenance, la reconnaissance, le soin de soi, la reconstruction narrative et la projection vers l'avenir. Les résultats montrent que l'expérience esthétique n'élimine pas les conditions structurelles de vulnérabilité et ne produit pas de transformations linéaires ou généralisables. Toutefois, elle peut ouvrir des possibilités de reconstruction subjective, de capacité d'agir et d'émancipation située.

L'étude a également révélé des défis associés à l'instabilité du groupe, à la présence des enfants, à la fatigue, aux conflits relationnels, aux contraintes institutionnelles et au besoin d'un accompagnement psychologique spécialisé. Elle conclut que l'art, lorsqu'il est soutenu par une médiation éthique, sensible et pédagogiquement intentionnelle, peut constituer une pratique éducative d'humanité, de reconnaissance et de production de sens dans les contextes d'accueil institutionnel.

Mots-clés: éducation des adultes; art; expérience esthétique; reconstruction identitaire; émancipation située.

Agradecimentos

A realização desta dissertação não teria sido possível sem a presença, inspiração e apoio de algumas pessoas muito especiais, a quem quero expressar a minha mais profunda gratidão.

À minha mãe, a pessoa mais importante da minha vida, o meu pilar inabalável. Pela sua humildade, dignidade e coragem e, sobretudo, por me ter ensinado — com o exemplo e não apenas com palavras — que, mesmo quando a vida se revela dura, é possível enfrentar as circunstâncias e fazer diferente. É dela que herdei a força silenciosa que me trouxe até aqui.

Ao Professor Adelino, que já não está entre nós, mas cuja memória permanece viva no meu percurso. Apesar da distância e do silêncio, soube sempre acreditar em mim. Tinha a rara capacidade de "ver" para além das aparências, com uma simplicidade visceral. A sua confiança deixou marcas profundas, e a ele dedico também esta conquista.

À Dona Maria do Céu, pela dedicação incansável e por todas as conversas que me ajudaram a reconstruir o meu eu. Foi através das suas palavras, da sua escuta e da sua sabedoria que reencontrei um caminho de mudança, afirmação e crescimento profissional. A ela, a minha sincera admiração e afeto.

Ao Professor Doutor João Caramelo, por ter sido um farol num momento em que duvidava de mim e das minhas capacidades. Com sensibilidade, rigor e humanidade, ajudou-me a resgatar a confiança intelectual que julgava perdida. Mais do que ensinar, soube reconhecer o meu potencial e fazer-me acreditar, novamente, que sou capaz.

Ao meu orientador, Professor Doutor Tiago Neves, pelo acompanhamento ao longo de todo o processo, pela disponibilidade e pelas palavras de incentivo que me ajudaram a manter o foco e a avançar, mesmo nos momentos mais exigentes.

A todos, o meu muito obrigada. Este trabalho também é vosso!

Abreviaturas, Siglas e Sinais

ACISJF-Porto – Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto
APA – American Psychological Association
BERA – British Educational Research Association
EFA – Educação e Formação de Adultos
ISS, I.P. – Instituto da Segurança Social, I.P.
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PNA – Plano Nacional das Artes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP – Universidade do Porto

Sinais e Convenções

MÃE 1, MÃE 2, MÃE 3… – identificação anonimizada das participantes.
SR – sem resposta.
Itálico – utilizado para títulos de obras, estrangeirismos e termos enfatizados.
(…) – indica omissão de parte do texto transcrito ou citado.
“ ” – utilizado para citações curtas, falas das participantes ou expressões destacadas no texto.

Nota: Apenas se incluem as siglas, abreviaturas e sinais utilizados ao longo da dissertação.

Índice

Resumo 3
Abstract 4
Résumé 5
Agradecimentos 7
Abreviaturas, siglas e sinais 8
Introdução 14
Capítulo I – Fundamentação teórica, ético-política e epistemológica da investigação 19
1.1 A arte como espaço de expressão e escuta em contextos de vulnerabilidade em trajetórias femininas 20
1.2 A valorização da educação não formal e informal 23
1.2.1 A arte como espaço de resistência e justiça estética 26
1.2.2 Limites e riscos da arte enquanto prática emancipatória 29
1.3 Entre saberes locais e conhecimento poderoso: tensões epistemológicas e dignidade educativa 30
1.3.1 Síntese: implicações ético-políticas e epistemológicas para a investigação 32
Capítulo II – Enquadramento teórico e estado da arte: a educação estética como via de humanização e emancipação situada 35
2.1 Estado da arte: arte, educação e vulnerabilidade social: estudos empíricos e revisões científicas 36
2.1.1 Evidência internacional 40
2.1.2 Evidência em Portugal 41
2.1.3 Lacunas, contributo e resposta do estudo ao estado da arte 42
2.2 Educação estética crítica e experiência estética: um eixo conceptual entre o sensível, o ético e o político 44
2.3 Mediação pedagógica, segurança e condições para a arte não instrumentalizar o vivido 47
2.4 Pedagogia crítica e afetiva: diálogo, cuidado e reconhecimento 48
2.5 Aprendizagem transformadora e narrativa de si 49
2.6 Dimensões identitárias: reconhecimento, agência e autoestima 50

2.7 Enquadramento legislativo e político dos contextos de vulnerabilidade social e educativa ……..……..……..……..... 52
2.8 Síntese crítica do estado da arte e implicações para o desenho do estudo 55
Capítulo III – Metodologia da investigação 58
3.1 Posicionamento epistemológico e sócio-crítico 59
3.2 Tipo de estudo e abordagem qualitativa 61
3.2.1 O dispositivo artístico-educativo: estrutura e organização 63
3.3 Contexto do estudo e participantes 65
3.3.1 Acolhimento feminino e vulnerabilidade em Portugal 66
3.3.2 A ACISJF-Porto e as participantes do estudo 67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados 70
3.5 Instrumentos complementares – Escala de Autoestima de Rosenberg e reflexão pessoal 73
3.6 Procedimentos de análise de dados 74
3.6.1 Tipo de análise e orientação analítica 75
3.6.2 Unidades de análise 75
3.6.3 Triangulação na análise 76
3.6.4 Critérios de qualidade e credibilidade 77
3.7 Considerações éticas e procedimentos de proteção das participantes 78
3.8 Síntese final 79
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados 81
4.1 Introdução à análise: interpretação, reflexividade e produção de sentido 82
4.2 Triangulação e construção interpretativa dos dados 85
4.3 Organização da análise em dimensões interpretativas 88
4.4 Dimensão I — Experiências vividas e condições de existência 90
4.4.1 Maternidade, cuidado e reorganização identitária 90
4.4.2 Migração, luto e pertença às origens 95
4.5 Dimensão II — Processos relacionais e subjetivos 99
4.5.1 Construção de confiança, escuta e pertença construída no grupo 99
4.5.2 Processos de ressignificação e reconstrução narrativa de si 102
4.6 Dimensão III — A experiência estética como plano transversal de mediação 110
4.6.1 A arte como mediação estética, simbólica e relacional 110

4.6.2 A experiência estética fora da instituição: museu, cidade e cidadania cultural 114
4.6.2.1 Museu Nacional Soares dos Reis: fruição cultural, cuidado materno e desigualdade de acesso 115
4.6.2.2 Obras, identificação e leitura situada da experiência museológica 116
4.6.2.3 Serralves: arte contemporânea, natureza e encerramento simbólico do percurso 118
4.6.2.4 Questionários de avaliação das visitas culturais: análise complementar e triangulada dos dados 121
4.6.2.5 Cidadania cultural situada: entre acesso, cuidado e reconhecimento 127
4.7 Limites transversais do dispositivo e condições de possibilidade da experiência estética 128
4.8 Reflexão integradora sobre o dispositivo artístico-educativo enquanto prática de educação não formal 137
4.9 Síntese interpretativa dos movimentos subjetivos e emancipatórios 142
4.10 Autoestima percebida: diálogo entre dados qualitativos, folhas de reflexão pessoal e Escala de Rosenberg 144
4.11 Síntese da articulação temática 151
Capítulo V – Considerações finais 156
5.1 Retoma do percurso investigativo e enquadramento da síntese final 157
5.2 Resposta à questão de investigação: a experiência estética como mediação situada 158
5.3 Principais resultados integradores 160
5.4 Contributos do estudo 162
5.5 Limites da investigação e alcance das interpretações 164
5.6 Recomendações para futuras investigações, práticas institucionais e continuidade do projeto 167
5.7 Consideração final 171
Referências bibliográficas 173

Índice de Anexos

Anexo I – Estudos recentes sobre arte, educação e vulnerabilidade social 181
Anexo II – Folha de reflexão pessoal e Escala de Autoestima de Rosenberg 187
Anexo III – Plano Geral do Projeto de Intervenção 191
Anexo IV – Programa das sessões artístico-educativas 194
Anexo V – Questionário de avaliação das visitas aos museus 215
Anexo VI – Respostas às folhas de reflexão pessoal 218
Anexo VII – Respostas aos questionários das visitas aos museus 221
Anexo VIII – Resumos reflexivos das sessões 224

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese comparativa dos estudos recentes sobre arte, educação e vulnerabilidade social 37
Quadro 2 – Princípios ético-epistemológicos operativos da investigação 62
Quadro 3 – Síntese do desenho metodológico do estudo 64
Quadro 4 – Caracterização inicial das participantes em dezembro de 2025 (antes da saída da MÃE 7) 69
Quadro 5 – Dimensões interpretativas construídas a partir da análise 136
Quadro 6 – Pontuações individuais na Escala de Autoestima de Rosenberg no primeiro momento de aplicação 146
Quadro 7 – Pontuações individuais na Escala de Autoestima de Rosenberg no segundo momento de aplicação 147

Índice de Figuras

Figura 1 – Relação entre os conceitos centrais da investigação 22
Figura 2 – Esquema da triangulação metodológica do estudo 72
Figura 3 – Produção artística realizada pela participante MÃE 6 93
Figura 4 – Produção artística realizada pela participante MÃE 1 94
Figura 5 – Produção artística realizada pela participante MÃE 7 104
Figura 6 – Produção artística realizada pela participante MÃE 3 105
Figura 7 – Produção artística realizada pela participante MÃE 4 111

Figura 8 – *O Negro*, de João António Correia, 1869 116
Figura 9 – Visita interior ao Museu de Serralves 118
Figura 10 – Atividade lúdica no Museu de Serralves 119
Figura 11 – Carta coletiva das mães dedicada à investigadora 120
Figura 12 – Produção artística realizada pela participante MÃE 2 139
Figura 13 – Produção artística realizada pela participante MÃE 5 152

Introdução

Este trabalho constitui a dissertação final realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, frequentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A investigação emerge do interesse em compreender, numa perspetiva educativa, crítica e humanizadora, o potencial da arte enquanto via de (re)construção pessoal, reconhecimento e abertura de possibilidades subjetivas em jovens mulheres em situação de vulnerabilidade social, no contexto de acolhimento institucional.

A decisão de enveredar por este tema foi amadurecida ao longo de um percurso pessoal e profissional marcado pelo apelo à escuta do outro, à valorização de trajetos frequentemente invisibilizados e à convicção de que a educação, para ser justa, precisa de criar condições reais de expressão e de sentido. A realidade das jovens acolhidas pela Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto) apresenta-se atravessada por experiências de exclusão, precariedade, descontinuidade biográfica e fragilidade emocional. Estas condições podem traduzir-se em silêncios difíceis, em solidões persistentes e em narrativas de si fragmentadas. Contudo, é também neste terreno, exigente e complexo, que a educação e a arte podem abrir possibilidades: não como soluções rápidas, mas como espaços de encontro, de reconhecimento e de reapropriação simbólica do vivido, sobretudo quando se desenham a partir de uma mediação sensível, ética e pedagogicamente intencional.

Nesta investigação, a arte não é abordada como adorno, mero entretenimento ou dispositivo terapêutico no sentido estrito, mas como prática pedagógica e experiência humanizadora, dotada de valor ético, estético e formativo. Parte-se do pressuposto de que a experiência estética, quando vivida em condições de segurança relacional e de cuidado ético, pode favorecer processos de expressão, elaboração simbólica e (re)significação da experiência, permitindo movimentos de (re)construção identitária e de ampliação de agência simbólica. A arte é entendida como linguagem alternativa de conhecimento e de comunicação do vivido: um espaço onde a imagem, a palavra poética, o gesto ou a performance podem tornar comunicável aquilo que, por vezes, resiste ao registo discursivo direto; e onde a participante pode escolher

como se diz, o que partilha e o que preserva, mantendo a sua reserva e dignidade no centro do processo.

A problemática que sustenta esta dissertação não se reduz à ideia generalista de que “a arte faz bem” ou de que “a arte inclui”. O problema investigativo é mais específico e, sobretudo, mais exigente do ponto de vista ético e pedagógico: compreender em que condições a experiência estética pode constituir-se como experiência educativa e de reconhecimento em contexto de acolhimento institucional, evitando riscos de instrumentalização do vivido, de exposição indesejada ou de normalização do que “deveria” ser dito. Apesar de a literatura indicar, de forma consistente, que práticas artísticas em contextos de vulnerabilidade podem favorecer expressão, pertença e reposicionamentos subjetivos, observa-se que nem sempre se explicita com detalhe como esses processos se constroem, que mecanismos os sustentam e de que modo as condições de mediação pedagógica e de proteção ética influenciam aquilo que se torna possível (ou impossível) expressar. É esta lacuna, centrada nos microprocessos e nas condições de possibilidade, que a presente investigação procura aprofundar de forma situada, no contexto específico da ACISJF-Porto e com um foco particular em jovens mulheres.

Deste enquadramento decorre a seguinte questão de investigação: Como podem práticas artísticas, mediadas com intencionalidade pedagógica e cuidado ético, favorecer processos de expressão, escuta e (re)significação da experiência em jovens mulheres em contexto de acolhimento, valorizando aprendizagens não formais e informais sem instrumentalizar o vivido?

A partir desta questão central, emergem três questões orientadoras:

(i) Como é que a experiência estética, mediada pedagogicamente, possibilita formas de expressão simbólica, reconhecimento e (re)significação da experiência das participantes?

(ii) Que condições de mediação, cuidado e segurança relacional permitem que a arte se constitua como experiência educativa em contexto de acolhimento institucional?

(iii) De que modo emergem movimentos de pertença, autoestima, agência e reconstrução narrativa, e que limites éticos, institucionais e metodológicos atravessam esse processo?

O estudo propõe-se, assim, compreender, de forma densa e contextualizada, os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências estéticas vividas, bem como interpretar deslocamentos subjetivos e relacionais emergentes ao longo do dispositivo artístico-educativo.

O objetivo geral da investigação consiste em compreender de que modo a experiência estética, mediada pedagogicamente, pode operar como dispositivo de (re)construção e emancipação simbólica em jovens mulheres acompanhadas pela ACISJF-Porto. De forma mais específica, pretende-se: (i) analisar os sentidos que as participantes atribuem às práticas artísticas, considerando as dimensões de expressão, escuta, pertença e reconhecimento; (ii) interpretar possíveis deslocamentos na forma como as participantes se percecionam, se posicionam perante o grupo e projetam o seu futuro; (iii) identificar condições pedagógicas e éticas que sustentam (ou limitam) a potência educativa da arte em contexto de acolhimento institucional, com atenção ao direito à reserva, ao silêncio e ao consentimento contínuo; (iv) produzir uma leitura integrada do processo, articulando dados narrativos, observacionais e simbólicos com indicadores psicossociais de forma prudente e interpretativa, sem reduzir a experiência a medidas lineares de “impacto”.

A investigação inscreve-se numa abordagem qualitativa de orientação interpretativo-crítica, reconhecendo o conhecimento como construção situada e relacional, atravessada por relações de poder e por condições institucionais que influenciam aquilo que se torna dizível, observável e partilhável.

Metodologicamente, recorre-se a uma estratégia multimétodo e triangulada. Esta articula observação participante, diário de investigação, produções artísticas, partilhas espontâneas, conversas informais, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e a Escala de Autoestima de Rosenberg. Esta escala, na versão portuguesa validada por Santos e Maia (2003), foi aplicada em dois

momentos, não como prova causal ou instrumento de generalização, mas como indicador descritivo e interpretativo a cruzar com os dados qualitativos, contribuindo para uma leitura mais integrada dos movimentos subjetivos em torno do valor de si. Esta triangulação visa captar a complexidade da experiência estética em contexto de acolhimento, valorizando não apenas o que é dito, mas também o que se mostra por vias simbólicas, o que se cala e o que se negocia no espaço relacional do grupo.

O referencial teórico que sustenta o estudo articula contributos da educação estética e da experiência estética (Dewey, 1934/2005; Eisner, 2002; Greene, 1995), da pedagogia crítica e afetiva (Freire, 1970/2019; hooks, 1994, 2003) e da aprendizagem transformadora e narrativa de si (Mezirow, 1991, 2000; Ricoeur, 1991; Bruner, 1990). Estes contributos permitem compreender a arte como experiência integral, linguagem de conhecimento, prática de diálogo e possibilidade de reconstrução narrativa e emancipação situada. A matriz teórica adotada sustenta uma leitura da vulnerabilidade como condição interseccional e contextual, exigindo vigilância crítica sobre os limites e riscos das práticas artísticas, nomeadamente quando estas são capturadas por expectativas externas de exposição, superação ou normalização.

Importa sublinhar que, numa investigação com jovens mulheres participantes em situação de vulnerabilidade, a ética não constitui apenas um requisito formal, mas um eixo estrutural do próprio desenho do estudo. Ao longo do processo, assume-se a centralidade do consentimento informado e contínuo, da confidencialidade, do direito à recusa, do direito ao silêncio e da proteção da reserva. A mediação pedagógica é entendida, por isso, como mediação crítica e situada: um modo de acompanhar que não dirige nem corrige a expressão, mas cria condições para que a autoria simbólica emerja, evitando apropriações interpretativas e reconhecendo que nem tudo o que é vivido deve tornar-se público.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos, além da presente introdução. No Capítulo I, apresenta-se a fundamentação teórica, ético-política e epistemológica da investigação, clarificando os principais conceitos que sustentam o estudo, nomeadamente a arte como espaço de expressão e escuta, a valorização das aprendizagens não formais e informais, a justiça estética, a mediação ética e as

tensões entre saberes locais e conhecimento poderoso. No Capítulo II, desenvolve-se o enquadramento teórico e o estado da arte, articulando contributos sobre educação estética, pedagogia crítica e afetiva, aprendizagem transformadora, narrativa de si, reconhecimento, agência, autoestima e enquadramento legislativo e político dos contextos de vulnerabilidade. No Capítulo III, descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas, o contexto do estudo, as participantes, o dispositivo artístico-educativo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise e as considerações éticas. No Capítulo IV, apresenta-se a análise e interpretação dos dados, organizada em dimensões interpretativas construídas a partir da triangulação dos materiais recolhidos, incluindo observação participante, diário de investigação, produções artísticas, partilhas informais, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e Escala de Autoestima de Rosenberg. Por fim, no Capítulo V, apresentam-se as considerações finais, retomando a questão de investigação, os principais resultados, os contributos do estudo, os seus limites e as recomendações para futuras investigações, práticas institucionais e continuidade do projeto.

Em síntese, este trabalho procura sustentar, com rigor académico e com responsabilidade humana, uma leitura da arte como dispositivo educativo possível em contexto de acolhimento: uma possibilidade de expressão, escuta e reorganização simbólica, quando sustentada por intencionalidade pedagógica e responsabilidade ética. Não se trata de prometer que a arte “resolve” a vulnerabilidade, mas de compreender como ela pode abrir espaço para que o humano se reencontre, para que a dignidade se reinscreva e para que futuros viáveis voltem a tornar-se imagináveis, mesmo quando a vida foi, durante demasiado tempo, vivida sob o signo da urgência e do silêncio.

Capítulo I
Fundamentação teórica, ético-política e epistemológica da investigação

1.1 A Arte como espaço de expressão e escuta em contextos de vulnerabilidade em trajetórias femininas

Num contexto social marcado pela incerteza, pela exclusão e pela invisibilidade, a arte surge como um território simbólico e político capaz de contrariar a lógica da marginalização e do silenciamento. Como sublinha bell hooks (1994), a criação artística pode constituir um espaço radical de possibilidade, onde resistência e imaginação se entrelaçam na (re)construção de sentido e de voz. De modo convergente, Jacques Rancière (2009) propõe que a arte emancipa precisamente porque redistribui o sensível, tornando visível o que antes permanecia invisível e audíveis as vozes silenciadas. Também Maxine Greene (1995) defende que a experiência estética convoca imaginação e presença, abrindo espaço ao reconhecimento e à escuta do outro.

As jovens mulheres acompanhadas pela Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto) enfrentam, muitas vezes, realidades de rutura familiar, pobreza, migração, discriminação e violência simbólica. Estas condições impõem opressões materiais, mas também se traduzem em silenciamentos subjetivos, fragilização da autoestima e limitação da capacidade de imaginar futuros.

Neste trabalho, o termo vulnerabilidade é entendido num sentido interseccional e contextual (Crenshaw, 1989; Santos, 2018), abrangendo dimensões socioeconómicas, institucionais, culturais e psicossociais. As jovens mulheres acompanhadas pela ACISJF-Porto vivem interseções específicas de desigualdade de género, classe, origem, trajetória familiar e condição institucional, que produzem posições de maior exposição à exclusão, à dependência e ao silenciamento. Não se trata, por isso, de uma condição estática ou essencial, mas de uma situação relacional, resultante de assimetrias sociais e de enquadramentos institucionais que podem tanto reproduzir quanto mitigar a fragilidade. Esta definição sustenta uma leitura ética e pedagógica da vulnerabilidade como espaço de possibilidade, e não como identidade fixa.

Neste cenário, a arte pode, em determinadas condições de mediação e segurança**,** cumprir um papel singular, oferecendo um meio alternativo para o sujeito se dizer, se representar e se reinscrever no mundo de forma simbólica e criadora. bell hooks (1994) descreve a arte como um “espaço radical de possibilidade”, onde se entrelaçam resistência, (re)construção e sonho. Essa possibilidade torna-se significativa em contextos de vulnerabilidade: o ato criativo deixa de ser um mero exercício estético e pode tornar-se num gesto de existência e de afirmação, uma forma de reclamar a própria voz e o direito à expressão plena da humanidade.

A criação artística tende a favorecer, principalmente quando acompanhada por práticas de escuta e validação, a emergência de narrativas plurais e contra-hegemónicas, que fogem às categorizações institucionais e sociais, rompendo com o discurso único da fragilidade e da carência. No ato de criar, as jovens podem aproximar-se de uma reapropriação da própria história, num processo ainda em curso, onde a experiência vivida procura alcançar forma em linguagem estética e simbólica. Como afirma Rancière (2009), a arte emancipa porque redistribui o sensível: torna visível o que antes permanecia invisível e contribui para tornar audíveis vozes que foram socialmente silenciadas.

Maxine Greene (1995) salienta que a arte convoca o educador e o participante à presença e à abertura, exigindo a capacidade de acolher o que é dito para além do discurso explícito. O educador artístico ou mediador cultural assume, neste processo, um papel ético e pedagógico fundamental: o de facilitador da escuta ativa e da autenticidade expressiva. Criar condições para que a autenticidade possa emergir é, como afirma Greene, um gesto estético e político, na medida em que sustenta a possibilidade de reconhecimento sem exposição abusiva e expressão sem apropriação da experiência.

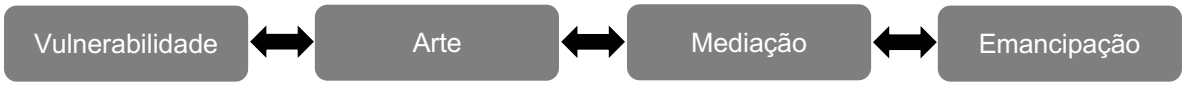
A teoria das capacidades humanas de Martha Nussbaum (2010) reforça esta visão ao defender que imaginar a vida de forma diferente é um elemento essencial da dignidade humana. A arte, nesta perspetiva, é um meio de expressão, mas também um espaço de (re)construção simbólica de capacidades e de recuperação de sentido. Kimberlé Crenshaw (1989), por sua vez, defende que as múltiplas dimensões da identidade — género, classe, etnia, origem — se entrecruzam, criando formas

específicas de vulnerabilidade. A arte pode tornar-se, nesse caso, num território interseccional de reconhecimento, onde diferentes identidades se expressam, se legitimam e se tornam socialmente percetíveis, sem que a singularidade de cada trajetória seja reduzida a uma categoria fixa.

Em síntese, a arte em contextos de vulnerabilidade não é um complemento educativo, mas pode constituir uma via potente de (re)construção individual, de resistência simbólica e de reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos e de voz. Falar pela arte, ser escutada através dela e reconhecer-se nas suas formas expressivas constitui um movimento de recomeço, onde a esperança pode esboçar-se e a dignidade pode ser reconfigurada, mesmo nas margens da sociedade. É justamente quando esta potência expressiva se articula com intencionalidade pedagógica e cuidado ético que a experiência estética se torna também experiência educativa, abrindo o caminho para a reflexão sobre aprendizagens não formais e informais.

Para explicitar a articulação entre os conceitos estruturantes deste estudo, apresenta-se a Figura 1. A figura sintetiza a forma como vulnerabilidade, práticas artísticas e mediação ética se relacionam na criação de condições para processos de emancipação simbólica, entendidos aqui como relacionais, reflexivos e não lineares.

Figura 1 – Relação entre os conceitos centrais da investigação



A figura evidencia que a vulnerabilidade convoca práticas artísticas que, para se constituírem como experiência educativa, exigem mediação ética e condições de segurança, possibilitando movimentos de (re)significação e reposicionamento subjetivo. Trata-se de um processo que se retroalimenta, na medida em que expressão, escuta e reconhecimento podem fortalecer a agência e reconfigurar o modo como cada participante se perceciona e se projeta no mundo.

Neste enquadramento, o problema que se coloca não é apenas o de “introduzir arte” em contextos de vulnerabilidade, mas o de compreender em que condições a

experiência estética pode constituir-se como experiência educativa e de reconhecimento, sem reforçar silenciamentos, desigualdades ou leituras deficitárias. A questão que orienta este capítulo e que informa o desenho do estudo é, por isso, a seguinte: como podem práticas artísticas, mediadas com intencionalidade pedagógica e cuidado ético, favorecer processos de construção de sentido, da experiência em jovens mulheres em situação de vulnerabilidade, valorizando aprendizagens não formais e informais sem instrumentalizar o vivido? Metodologicamente, esta enunciação implica privilegiar abordagens qualitativas e situadas, atentas ao sentido produzido pelas participantes, à proteção da sua reserva e ao modo como o contexto de acolhimento institucional e as relações de poder atravessam aquilo que se torna expressável, observável e partilhável.

1.2 A valorização da educação não formal e informal

No plano conceptual, importa distinguir, ainda que de forma sintética, entre educação não formal e educação informal. Segundo Jarvis (2004), a educação não formal corresponde a atividades intencionais e organizadas, realizadas fora do sistema escolar, com objetivos formativos explícitos — como práticas artísticas, cursos comunitários ou programas de capacitação. Já a educação informal refere-se aos processos de aprendizagem que emergem no quotidiano, muitas vezes de forma não planeada, através das experiências e interações sociais. No contexto da ACISJF-Porto, estas duas dimensões coexistem e interpenetram-se: as sessões artísticas configuram práticas não formais que, simultaneamente, convocam aprendizagens informais ligadas à convivência, à expressão simbólica e à (re)construção identitária. Esta dupla natureza reforça a importância de compreender a arte como espaço de aprendizagem situada e experiencial.

Nos últimos anos, a valorização das aprendizagens não formais e informais tem vindo a afirmar-se como uma dimensão fundamental da Educação e Formação de Adultos, ao promover uma visão inclusiva, experiencial e contextualizada da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2016). Esta perspetiva, desenvolvida por autores como Jarvis (2004), Kolb (1984) e Knowles (1980), enfatiza o papel central da experiência, da autonomia e da motivação intrínseca no processo de aprendizagem adulta.

É neste enquadramento que se torna relevante situar a ACISJF-Porto enquanto contexto de acolhimento institucional e educativo onde estas aprendizagens se tornam visíveis, negociadas e, por vezes, reconhecidas.

A Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina (ACISJF) é uma organização sem fins lucrativos dedicada ao apoio de jovens do sexo feminino em risco social, assim como de mães solteiras e famílias monoparentais que se encontram privadas do seu meio familiar ou em situações de vulnerabilidade socioeconómica e psicossocial (ACISJF, s.d.). Fundada em 1897, em Friburgo, na Suíça, a ACISJF integra uma rede internacional presente em mais de vinte países, com uma longa tradição de intervenção social e educativa. Em Portugal, a associação está implantada desde 1914 e, no Porto, desde 1915, oferecendo respostas sociais diversificadas, como comunidades de inserção, apartamentos de autonomização e cantinas sociais, centradas na promoção da autonomia, integração e desenvolvimento pessoal das suas utentes (ACISJF, s.d.).

Esta atuação institucional constitui um contexto relevante para a reflexão sobre a valorização destas formas de aprendizagem em práticas artísticas mediadas, uma vez que as jovens apoiadas vivem situações de vulnerabilidade social complexa, atravessadas por dimensões materiais, relacionais e simbólicas.

Assim, no contexto da ACISJF-Porto, que acolhe jovens mulheres em situação de vulnerabilidade social, esta valorização assume um significado particular. Muitas das participantes apresentam percursos marcados pela exclusão, pelo abandono escolar ou por experiências de precariedade profissional, associadas a sentimentos de fracasso e desvalorização pessoal. Contudo, como sublinha Santos Silva (2020), cada sujeito é portador de um conjunto de saberes e práticas adquiridos em múltiplos espaços da vida quotidiana — na família, no trabalho, na comunidade, na expressão artística ou no cuidado — que raramente são reconhecidos como educativos. Validar esses saberes é uma estratégia pedagógica eficaz, mas também um ato de justiça cognitiva (Santos, 2018) e de reconhecimento identitário.

A arte, neste panorama, pode constituir um espaço privilegiado de aprendizagem não formal e informal, sobretudo quando integrada num dispositivo artístico-educativo mediado pela escuta, pela intencionalidade pedagógica e pelo cuidado ético.

Criar uma imagem, escrever um texto poético, interpretar uma personagem ou construir uma instalação artística envolvem processos de observação, imaginação, reflexão e comunicação que são, em si mesmos, aprendizagens com densidade formativa. Como sublinha Elliott Eisner (2002), a arte ensina a ver, a escutar e a pensar de forma subtil e aberta, capacidades essenciais para a (re)construção do sentido de si e do mundo. Nesta linha, Greene (1995) ajuda a compreender a aprendizagem estética como um despertar da imaginação e da atenção ao vivido, abrindo espaço para que a experiência se torne explicável, partilhável e transformadora.

David Kolb (1984) recorda que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito parte das suas experiências pessoais e as reinterpreta de modo reflexivo, num movimento contínuo entre ação e compreensão. Jarvis (2004) acrescenta que aprender é um processo de significação da experiência vivida, no qual o conhecimento emerge da interação entre sujeito, experiência e contexto. Assim, a prática artística pode possibilitar a transformação do vivido em conhecimento crítico e em consciência de si, estimulando uma aprendizagem que não se reduz à aquisição de conteúdos, mas se enraíza no encontro entre experiência, linguagem e reflexão.

No presente estudo, a valorização da educação não formal e informal é pensada a partir de uma abordagem pedagógica crítico-emancipatória, inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1970/2019) e no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2018). Esta abordagem parte de uma convicção simultaneamente simples e exigente: educar não é “corrigir” vidas, mas criar condições para que cada pessoa se reconheça como autora do seu percurso, com direito a interpretar a própria experiência e a imaginar outros modos de estar no mundo.

No contexto das práticas artísticas na ACISJF-Porto, isto significa compreender a arte como lugar de encontro, de linguagem e de reconhecimento: um espaço onde saberes de vida são acolhidos com respeito, sem romantização, e onde a aprendizagem se constrói na relação entre experiência, expressão simbólica e reflexão partilhada. Nesta linha, a educação não formal e informal deixa de ser percebida como um “suplemento” da educação formal e passa a constituir-se como

território central de revalorização pessoal e de projeção de futuros viáveis, sobretudo para quem, durante demasiado tempo, foi privado do direito de aprender e de sonhar.

Reconhecer o valor educativo da experiência é apenas o primeiro passo. Importa também refletir sobre os tipos de conhecimento que se promovem e sobre como diferentes formas de saber científicas, artísticas e populares, podem dialogar em condições de equidade, sem hierarquias que produzam novas exclusões. É nesta tensão epistemológica que se inscreve a reflexão seguinte.

1.2.1 A arte como espaço de resistência e justiça estética

No âmbito desta investigação, a expressão *práticas artísticas* designa um conjunto de processos criativos de natureza multimodal integrando artes visuais, escrita criativa e performance dramática — desenvolvidos em sessões coletivas no contexto da ACISJF-Porto. Estas práticas não são analisadas pelo seu produto final, mas pela experiência estética e relacional que mobilizam, em coerência com a perspetiva da arte-educação crítica (Barbosa, 2009) e com a/r/tography de Rita Irwin (2014). Assim, entende-se a arte não como um adorno ou instrumento terapêutico, mas como um espaço de significação simbólica e ética, onde criação, escuta e reconhecimento se entrelaçam em processos de aprendizagem e de resistência.

A arte, quando situada em contextos de vulnerabilidade e mediada de forma ética, ultrapassa uma função meramente decorativa ou terapêutica e pode constituir-se como ato de resistência simbólica. É neste sentido que Augusto Boal (1974) concebe o teatro como um “ensaio da liberdade”, um espaço em que o oprimido deixa de ser mero espectador e se torna ator da sua própria história. Ao permitir que o corpo fale e que o gesto expresse o que a palavra não consegue, a arte pode devolver ao sujeito agência e o direito de narrar-se, mesmo dentro de estruturas sociais ou institucionais que o silenciaram. Assim, o gesto criativo é também estético e pode configurar-se como gesto político, na medida em que reinscreve o sujeito no espaço do observável e do dizível.

Nesta linha, Ana Mae Barbosa (2009) propõe uma arte-educação crítica, entendida aqui como um campo pedagógico que toma a arte como linguagem e experiência formativa — não como adorno, nem como intervenção terapêutica —

orientada para a leitura do mundo, para a construção de sentido e para a participação cultural. Nesta perspetiva, a aprendizagem artística integra três dimensões indissociáveis: o fazer, o fruir e o contextualizar, como vias complementares para a formação integral do sujeito. Ao valorizar a leitura de mundo e a produção artística como formas de pensamento, Barbosa reivindica uma pedagogia estética que mobiliza a sensibilidade e o sentido ético, favorecendo que o educando se reconheça como criador e intérprete do seu tempo. No contexto da ACISJF-Porto, esta abordagem ganha especial relevância: a criação artística é um exercício expressivo mas também um ato de autoria simbólica, que desafia narrativas de impotência e exclusão, sem exigir que o vivido se transforme em exposição.

Rita Irwin, no âmbito da a/r/tography, propõe uma articulação entre artista, investigadora e educadora, sublinhando que, em práticas artísticas situadas, o conhecimento pode emergir da experiência sensível e do encontro com o outro. Mais do que um "método artístico" no sentido instrumental, trata-se de uma forma de compreender a investigação como prática implicada: quem intervém também aprende, se interroga e se transforma no próprio processo, assumindo a produção de conhecimento como um movimento relacional e ético. Esta perspetiva aproxima-se da matriz freiriana de diálogo e coautoria, contribuindo para legitimar a presença da investigadora não como observadora neutra, mas como sujeito reflexivamente comprometido e responsável pelos efeitos da sua presença no contexto. (Leggo & Irwin, 2014).

Alguns estudos empíricos sustentam esta leitura do potencial da arte em contextos de exclusão. Brewster (2014), ao analisar programas artísticos em contexto prisional, evidencia efeitos associados à (re)construção de autoestima, à reorganização narrativa e ao reposicionamento identitário dos participantes, sugerindo que a criação pode funcionar como um dispositivo de sentido em contextos marcados por desqualificação social. Butterwick e Roy (2016), em trabalhos sobre práticas artísticas coletivas com mulheres, salientam como a criação partilhada favorece solidariedade, pertença e resistência a opressões estruturais, mostrando que a arte, quando mediada com consciência crítica, pode operar como espaço de (re)construção simbólica e de justiça social. Para o contexto da ACISJF-Porto, estas evidências reforçam a pertinência de pensar sessões artísticas não como "atividades", mas como

experiências educativas que podem sustentar processos de voz, reconhecimento e reposicionamento subjetivo, respeitando ritmos, reservas e a complexidade do vivido.

Importa reconhecer, porém, que a arte, enquanto prática de libertação, não existe fora das relações de poder. Foucault (1976) lembra que o poder atravessa todas as esferas da vida social e que, por isso, a resistência também se produz no interior das estruturas que o exercem. Neste capítulo, esta perspetiva funciona como lente de problematização: ajuda a manter vigilância crítica sobre os efeitos institucionais, sobre o risco de normalização e sobre os modos impercetíveis de governação do sensível, sem pretender esgotar aqui a diversidade de leituras foucaultianas.

Pierre Bourdieu (1979) oferece outro contributo essencial ao evidenciar que a exclusão cultural é também uma forma de dominação simbólica. O acesso desigual ao que o autor designa por *capital cultural* gera hierarquias de gosto e de distinção que reproduzem desigualdades sociais. A arte, neste quadro, pode contribuir para redistribuir de forma simbólica esse capital, abrindo acesso a repertórios expressivos antes negados e legitimando outras formas de beleza e saber. Quando uma jovem em situação de vulnerabilidade pinta, escreve ou encena, não está apenas a aprender uma técnica: está a ocupar um espaço de legitimidade que muitas vezes lhe foi socialmente interdito. Tal leitura é particularmente útil para interpretar a dimensão social do reconhecimento artístico, sem reduzir a experiência estética a uma função instrumental.

Integrar a arte em processos educativos e comunitários é, assim, um gesto de justiça estética: significa devolver às margens o direito de criar e ser visto. Tal como Freire (1970/2019) propõe uma pedagogia da palavra, do diálogo e da consciência, também o sensível, o gesto, a cor e o som podem constituir linguagem de emancipação. A arte, ao redistribuir o sensível (Rancière, 2009), alarga o espaço da cidadania, permitindo que novas vozes e corpos ocupem o centro da experiência humana.

Em suma, esta visão integrada entre estética e poder sugere que a arte, em contextos de vulnerabilidade, não se limita a reparar feridas: pode criar condições para reconstruir a possibilidade de existir com voz, presença e autoria. Trata-se de uma

prática de reimaginação do mundo e, como tal, de um exercício ético, político e profundamente humano.

O conceito de *mediação* é aqui entendido num sentido pedagógico e cultural, como processo de facilitação ética da expressão e do encontro. Inspirada em Maxine Greene (1995) e Paulo Freire (1970/2019), esta mediação não se confunde com direção ou correção, mas implica criar condições para a escuta autêntica e para a coautoria simbólica. A investigadora-mediadora assume um papel implicado e reflexivo, responsável pelos efeitos da sua presença no contexto, evitando tanto a neutralidade distante como a apropriação da voz das participantes. Esta compreensão de mediação é, por isso, um eixo operativo da metodologia, orientando os modos de condução das sessões e a relação ética com os dados produzidos.

1.2.2 Limites e riscos da arte enquanto prática emancipatória

Importa sublinhar que a arte não é, por si só, emancipatória. Em contextos de vulnerabilidade, práticas artísticas podem ser capturadas por lógicas de normalização, de exposição excessiva ou de instrumentalização terapêutica, produzindo efeitos contrários aos pretendidos. Quando a criação é orientada por expectativas externas de "superação" ou por narrativas de desejabilidade institucional, existe o risco de a expressão se transformar em performance de aceitabilidade, e não em autoria. Do mesmo modo, a "voz" pode ser mediada de forma dominadora se a interpretação do que é criado substituir o sentido produzido pelas participantes. Assim, a dimensão emancipatória depende de condições concretas: mediação crítica, consentimento informado e contínuo, proteção da privacidade, atenção às assimetrias de poder e abertura real à divergência e ao silêncio, reconhecendo que nem tudo o que é vivido deve (ou pode) tornar-se público.

No contexto da ACISJF-Porto, estes limites e riscos assumem contornos particularmente sensíveis, porque o acolhimento é simultaneamente espaço de cuidado e espaço institucional. A proteção necessária pode coexistir com dispositivos de regulação do quotidiano, expectativas de adaptação e narrativas de "autonomização" que, se não forem criticamente acompanhadas, tendem a influenciar aquilo que se torna dizível e partilhável. Do mesmo modo, a visibilidade das práticas artísticas pode gerar ambivalências: iniciativas de divulgação, apresentações internas

ou momentos de partilha pública, ainda que bem-intencionados, podem transformar a criação em prova de progresso ou em relato legitimador, pressionando as jovens a expor dimensões íntimas do vivido para corresponder a expectativas externas. Por isso, nesta investigação, a dimensão ética não é secundária: implica garantir escolha real, consentimento informado e contínuo, direito ao silêncio e à reserva, e uma mediação que devolva às participantes o poder de decidir o que é mostrado, a quem, como e com que significado, preservando a arte como espaço de autoria e não como desempenho de aceitabilidade.

1.3 Entre saberes locais e conhecimento poderoso: tensões epistemológicas e dignidade educativa

A inclusão da arte como dispositivo educativo em contextos de vulnerabilidade social convida a uma reflexão mais profunda sobre o estatuto do conhecimento e sobre quais saberes são reconhecidos como legítimos. Historicamente, formas de conhecimento produzidas fora das instituições escolares, saberes comunitários, experienciais, populares ou artísticos foram marginalizados por paradigmas dominantes que privilegiam lógicas normativas e currículos universais (Santos, 2007, 2018). No entanto, em ambientes marcados pela exclusão e pela desigualdade, são normalmente esses saberes locais que sustentam identidade, resiliência e criatividade, funcionando como reservas de sentido e sobrevivência.

Boaventura de Sousa Santos (2018) propõe uma ecologia dos saberes, reivindicando o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e rejeitando a hierarquização entre o saber científico e o saber popular. A arte, ao operar numa lógica inclusiva e sensível, pode concretizar essa ecologia no plano educativo, permitindo que linguagens, memórias e subjetividades marginalizadas ganhem visibilidade e reconhecimento. Contudo, como sugere Michael Young (2013), o simples reconhecimento dos saberes locais não é suficiente: é necessário assegurar o acesso de todos os sujeitos ao *powerful knowledge*, entendido como conhecimento poderoso, aquele que permite compreender o mundo para além da experiência imediata e intervir nele com maior autonomia crítica. Para Young (2008, 2013), o *powerful knowledge* não pertence às elites, mas constitui um direito social basilar, porque oferece ferramentas cognitivas e conceptuais que permitem transcender limites do contexto e

participar de forma mais plena na vida democrática. Uma educação emancipatória não se limita a valorizar o que as pessoas já sabem; deve também criar pontes para o que ainda não tiveram oportunidade de conhecer. Nesta tensão entre reconhecimento e acesso reside um desafio central: evitar que a valorização do local se transforme, involuntariamente, numa forma de isolamento, mantendo os sujeitos presos àquilo que lhes foi permitido saber.

Aplicada ao contexto da ACISJF-Porto, esta perspetiva implica reconhecer que as jovens acompanhadas pela instituição possuem um vasto património de experiências e saberes construídos na vida quotidiana, na maternidade, no trabalho precário, na migração, na resistência e, simultaneamente, afirmar a necessidade de ampliar repertórios simbólicos e culturais que sustentem uma leitura mais crítica do mundo. A criação artística pode, neste contexto, funcionar como linguagem mediadora entre saberes locais e conhecimento poderoso, permitindo transformar a experiência vivida em expressão estética e reflexão social, sem reduzir a dificuldade das trajetórias a "matéria-prima" pedagógica nem substituir a voz das intervenientes por categorias externas.

A pedagogia do reconhecimento (Fraser, 2003) ganha aqui uma dimensão epistemológica: reconhecer vozes e histórias não significa confiná-las às margens, mas criar condições para que possam dialogar com outros discursos e universos de saber. A arte oferece um espaço de mediação simbólica onde imaginação e sensibilidade se tornam instrumentos de ampliação cognitiva, ética e social, abrindo possibilidades de interpretação e de reposicionamento. Este encontro entre diferentes formas de saber requer, por sua vez, um educador-mediador que atue, como defende Greene (1995), num plano ético e estético, acolhendo o que é dito e também o que se cala. Trata-se de um papel que vai para além do ensino de técnicas: implica sustentar um espaço de aprendizagem partilhada e segura, onde cada sujeito se reconheça simultaneamente como conhecedor e aprendiz, sem ser exposto, corrigido ou "traduzido" a partir de um lugar de superioridade.

Reafirmar a dignidade educativa das jovens em vulnerabilidade implica equilibrar dois movimentos: o reconhecimento dos seus saberes de vida e o acesso a conhecimentos mais sistematizados que ampliem a autonomia e a capacidade crítica.

A arte, ao situar-se entre estes dois polos, constitui um lugar privilegiado de diálogo epistemológico, onde o sentir e o pensar se encontram e onde o direito de aprender pode converter-se em possibilidade de transformação pessoal e social. Tal como sublinha Donald Schön (1983), o conhecimento constrói-se na reflexão-na-ação, num processo em que o sujeito que aprende e investiga participa do próprio campo que procura compreender. Assumir uma epistemologia crítica implica reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas situado e comprometido com a transformação social (Freire, 1970/2019; Apple, 2006).

As definições operacionais aqui apresentadas traduzem-se, no plano metodológico, numa opção por uma abordagem qualitativa, interpretativo-crítica e reflexiva, centrada em práticas artísticas colaborativas. A conceção de vulnerabilidade como posição relacional, a perceção da arte como espaço de escuta e mediação ética e a valorização das aprendizagens não formais e informais sustentam escolhas metodológicas assentes em coaprendizagem, consentimento informado e atenção às assimetrias de poder. Assim, a fundamentação teórica deste capítulo não apenas contextualiza o estudo, mas orienta diretamente a forma de investigar, garantindo coerência entre os princípios ético-políticos e as práticas de recolha e análise.

1.3.1 Síntese: implicações ético-políticas e epistemológicas para a Investigação

A tensão entre o reconhecimento dos saberes de vida e o direito de acesso a conhecimentos mais sistematizados constitui um eixo estruturante desta investigação. Com Boaventura de Sousa Santos (2018), assume-se que a justiça cognitiva requer legitimar múltiplas formas de saber, incluindo o experiencial, o comunitário e o artístico, rejeitando leituras deficitárias que reduzam as participantes à carência. Em simultâneo, seguindo Young (2008, 2013), sustenta-se que a emancipação educativa não se esgota no reconhecimento do já sabido: implica criar condições de acesso ao conhecimento poderoso, entendido como direito social que amplia a autonomia crítica e a participação no mundo. Aplicado ao contexto da ACISJF-Porto, este posicionamento traduz-se numa dupla exigência pedagógica: partir das narrativas e repertórios simbólicos das jovens sem os ridicularizar nem os fixar como identidade e, ao mesmo tempo, ampliar horizontes culturais e conceptuais que sustentem leitura

crítica e projeção de futuros possíveis. A arte opera aqui como mediação entre experiência e conceptualização, entre memória e imaginação, entre reconhecimento e abertura de possibilidades (Greene, 1995; Fraser, 2003).

Este enquadramento assume a educação e a investigação como práticas éticas e políticas. Reconhecendo que o conhecimento é situado e atravessado por relações de poder, o estudo não reivindica neutralidade, mas responsabilidade: investigar em contextos de vulnerabilidade exige escuta, humildade epistemológica e compromisso com a dignidade e a agência das participantes (Freire, 1970/2019; Apple, 2006). Daqui decorre uma orientação interpretativa, crítica e socialmente comprometida, na qual a produção de conhecimento procura evitar apropriações narrativas e sustentar processos dialogados e reflexivos.

A reflexividade é assumida como condição epistemológica contínua. Tal como propõe Schön (1983), o conhecimento constrói-se na reflexão-na-ação, implicando que a investigadora interrogue o seu lugar, as escolhas metodológicas e os efeitos da sua presença no terreno.

Deste capítulo decorrem três princípios orientadores do estudo:

(i) **reconhecimento com reserva** — criar condições de expressão e escuta sem exigir exposição, respeitando ritmos, silêncios e consentimentos;

(ii) **mediação crítica e situada** — compreender a prática artística como relação pedagógica atravessada por poder, exigindo atenção ao contexto de acolhimento institucional e validação do sentido produzido pelas participantes;

(iii) **ampliação de horizontes** — articular saberes locais e experienciais com o acesso a repertórios culturais e conceptuais mais sistematizados, garantindo que o reconhecimento não se transforma em isolamento epistemológico. Este princípio traduz-se na criação de experiências que partem dos saberes de vida das participantes e lhes asseguram acesso a repertórios culturais e conceptuais mais amplos (por exemplo, património artístico e leitura crítica de imagens).

Estes princípios orientam as opções metodológicas e a interpretação dos dados nos capítulos seguintes, sustentando uma abordagem que procura conjugar rigor académico e humanização, sem romantizar a vulnerabilidade, mas reconhecendo a possibilidade de (re)construção simbólica e de ampliação de sentido.

A presente fundamentação ético-política e epistemológica informa a seleção de uma metodologia qualitativa e interpretativo-crítica, centrada em sessões artísticas entendidas como espaços de coaprendizagem. A escuta ativa, a reflexividade e a proteção da reserva das participantes configuram princípios metodológicos que derivam diretamente da conceção da arte como mediação ética e do entendimento da vulnerabilidade como posição relacional e não essencialista. Assim, a prática investigativa assume-se como espaço de diálogo, de reconhecimento e de produção partilhada de sentido.

Capítulo II
Enquadramento teórico e estado da arte: a educação estética como via de humanização e emancipação situada

O presente capítulo estabelece o enquadramento teórico e o estado da arte que sustentam esta investigação, procurando articular as dimensões epistemológica, estética, pedagógica, ética e político-relacional que orientam a compreensão da arte como dispositivo de (re)construção e emancipação situada em contexto de acolhimento institucional. A partir de uma perspetiva crítica e democrática da educação, mobilizando autores como Dewey (1934/2005), Freire (1970/2019), Rancière (2005), Greene (1995) e hooks (1994, 2003), a arte é concebida não como adorno, atividade periférica ou recurso meramente ocupacional, mas como linguagem de conhecimento, mediação ética e possibilidade de reconhecimento.

O capítulo organiza-se em torno de seis eixos interligados:

1. O estado da arte sobre arte, educação e vulnerabilidade social;
2. A educação estética crítica enquanto eixo conceptual central;
3. A mediação pedagógica, a segurança e as condições para a arte não instrumentalizar o vivido;
4. A pedagogia crítica e afetiva como matriz relacional;
5. A aprendizagem transformadora e narrativa de si;
6. As dimensões identitárias: reconhecimento, agência e autoestima.

Adicionalmente, apresenta-se um enquadramento legislativo e político (2.7) como horizonte normativo transversal, culminando numa síntese crítica e implicações para o desenho do estudo (2.8).

As opções epistemológicas e a caracterização do contexto empírico serão detalhadas no Capítulo III (Metodologia), onde se descrevem o paradigma interpretativo-crítico e as implicações metodológicas que operacionalizam as premissas aqui apresentadas.

2.1 Estado da arte: arte, educação e vulnerabilidade social: estudos empíricos e revisões científicas

O conjunto de estudos aqui mobilizado constitui um suporte empírico relevante para compreender como a arte e a educação de adultos se podem articular em contextos de vulnerabilidade social, particularmente no que se refere a processos de (re)construção identitária, empoderamento, emancipação e inclusão. Reúnem-se oito

contributos provenientes de diferentes países e tradições de investigação, selecionados por dialogarem diretamente com o foco da presente investigação: compreender de que modo práticas artísticas, em contextos educativos formais e não formais, podem operar como mediação de expressão, reconhecimento e transformação pessoal em mulheres jovens em situação de vulnerabilidade.

Mais do que um catálogo descritivo, esta análise procura construir um quadro comparativo e crítico. Em comum, os estudos sugerem que a dimensão estética não funciona como "ornamento" pedagógico, mas como linguagem de acesso ao vivido, capaz de tornar comunicável o que muitas vezes permanece silenciado. Importa, contudo, sublinhar um alerta: os resultados reportados dependem das condições concretas de implementação (tempo, continuidade, qualidade da mediação, clima de confiança, reconhecimento cultural, recursos e redes institucionais). Assim, a tradução para o contexto da ACISJF-Porto deve ser feita como leitura situada e reflexiva, e não como reprodução de modelos.

Quadro 1 – Síntese comparativa dos estudos recentes sobre arte, educação e vulnerabilidade social

ESTUDO (REFERÊNCIA)	PAÍS	PÚBLICO-ALVO E CONTEXTO	MODALIDADES ARTÍSTICAS CULTURAIS	TIPO DE EVIDÊNCIA	CONTRIBUTOS NUCLEARES	CONDIÇÕES E LIMITES	PISTAS DIRETAS PARA A ACISJF PORTO
Papaioannou & Gravani (2018)	Chipre	Adultos em vulnerabilidade "segunda oportunidade"	não centrado numa linguagem artística específica	Estudo de caso	(re)construção biográfica, pertença e agência	Depende de clima relacional e continuidade	Eixo narrativo como autoria (oral/visual/performance)
ART&INCLUSION (2021)	Europa	Grupos vulneráveis em educação não formal	Teatro, artes visuais, música	Relatório de boas práticas	Autoconfiança, pertença, redes de apoio	Acessibilidade, recursos, parcerias, continuidade	Oficinas como dispositivo de inclusão participativa
Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2023)	Europa	Educação de adultos e empoderamento	educação de adultos; não centrado numa linguagem artística específica	Capítulo científico	Empoderamento como expansão de capacidades	Não é automático; depende de condições institucionais	Arte como expansão de capacidades reais (imaginação/voz/agência)

Cucoş (2014)	Internacional	Educação de adultos	Educação estética em sentido amplo	Artigo teórico	Arte como reorganização de sentido e reativação existencial	Não é avaliação de impacto	Oficinas centradas no processo e no significado
Cunha & Cidade (2017)	Portugal	EJA em vulnerabilidade social	Fotografia	Artigo empírico	Escuta, diálogo, pertença; autoria	Mediação e espaço de partilha	Imagem como "terceiro espaço" pedagógico
Cruz et al. (2020)	Portugal	Práticas artísticas comunitárias	Linguagens artísticas participativas	Livro/obra coletiva	Arte como prática relacional e política; comunalidade	Requer processos continuados; risco de exposição	Co-criação, negociação de sentidos, ética da mediação
Silva (2021)	Portugal	Educação artística não formal	Práticas criativas (não formal)	Dissertação de mestrado	Autoconfiança, comunicação, pertença	Exige acompanhamento e continuidade	Oficina como microcontexto formativo estruturado
Jalušič, Zdravković & Felgueiras (2019)	Portugal (projeto transnacional CEINAV)	Mulheres e jovens vítimas/sobreviventes de violência; foco na experiência de intervenção	Narrativas visuais / arte participativa	Capítulo científico/ empírico	Visual torna comunicável o vivido; categorias e microprocessos emocionais	Requer segurança, cuidado e mediação; complementaridade com oralidade	Dispositivo multimodal; triangulação; voz com reserva ética; leitura ética do simbólico

Da leitura comparativa dos estudos sintetizados no Quadro 1 emergem quatro eixos interpretativos que ajudam a sustentar, em termos conceptuais e metodológicos, o posicionamento desta investigação.

Em conjunto, os estudos analisados convergem num primeiro eixo: a arte como linguagem de acesso ao vivido e como mediação narrativa. Quer em abordagens mais explicitamente biográficas (Papaioannou & Gravani, 2018), quer em dispositivos visuais e participativos (Jalušič et al., 2019, 2017; Cunha & Cidade, 2017), a criação permite transformar experiência em forma simbólica, favorecendo reorganização de sentido e maior inteligibilidade do percurso. Este padrão sustenta a pertinência de compreender a experiência estética como um "terceiro espaço" pedagógico, onde o sujeito pode dizer-se sem depender exclusivamente do verbal, criando distância reflexiva sem apagar a emoção.

Um segundo eixo transversal diz respeito à pertença e à dimensão relacional da aprendizagem. A evidência sugere que ganhos como autoconfiança, comunicação e reposicionamento identitário aparecem sobretudo quando as práticas artísticas são vividas como processos coletivos, assentes em reconhecimento, colaboração e solidariedade (ART&INCLUSION, 2021; Cruz et al., 2020). Assim, a arte surge menos como "técnica" e mais como dispositivo de relação, capaz de produzir comunalidade e de contrariar experiências prévias de isolamento social.

Um terceiro eixo refere-se à agência e ao empoderamento, entendido como expansão de capacidades, e não como efeito automático da participação. Diversos contributos sublinham que a emancipação depende de condições institucionais e pedagógicas concretas e que "participar" não equivale, por si só, a ganhar poder real sobre o próprio percurso (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2023). Nesta leitura, a arte pode apoiar a expansão de capacidades — imaginar, escolher, expressar, interpretar, projetar —desde que existam oportunidades efetivas de decisão, autoria e reconhecimento, evitando que a criação se converta em performance de desejabilidade institucional.

Um quarto eixo — decisivo para esta investigação — prende-se com as condições e limites que sustentam (ou fragilizam) os efeitos reportados. A literatura é consistente ao indicar a importância do tempo e da continuidade, da qualidade da mediação, do clima de confiança, da acessibilidade e de redes institucionais de suporte, bem como o risco de exposição e de instrumentalização do vivido quando faltam proteção e cuidado ético (Cruz et al., 2020; Jalušič et al., 2019, 2017; ART&INCLUSION, 2021). Desta forma, os estudos não autorizam uma leitura romantizada da arte: autorizam, sim, uma leitura situada, em que a potência estética depende de segurança relacional, voluntariedade real, direito à reserva e validação do sentido produzido pelas participantes.

À luz destes eixos, a principal lacuna que este estudo procura ocupar relaciona-se com a necessidade de compreender, de forma aprofundada e contextualizada, como estes processos se constroem em contextos de acolhimento de jovens mulheres, articulando experiência estética, mediação pedagógica e (re)construção identitária, com atenção sistemática às condições éticas de participação. Por isso,

mais do que replicar modelos, a presente investigação assume estes contributos como quadro comparativo e crítico, orientando a leitura do contexto da ACISJF-Porto e justificando o foco nos mecanismos (mediação, segurança, coautoria, narrativa simbólica) e não apenas nos resultados. As descrições detalhadas de cada estudo, incluindo contexto, desenho e contributos específicos, apresentam-se no Anexo I.

2.1.1 Evidência internacional

A evidência internacional aqui mobilizada permite situar o debate sobre arte, educação e vulnerabilidade num quadro mais amplo de políticas, modelos e tradições de investigação. Em geral, estes estudos ajudam a identificar princípios transferíveis entendidos não como procedimentos replicáveis, mas como condições de possibilidade que podem orientar uma tradução situada. Importa também reconhecer a diversidade do tipo de evidência reunida (estudos de caso, relatórios de boas práticas, capítulos científicos e contributos teóricos), o que reforça a necessidade de prudência interpretativa: os resultados reportados não têm todos o mesmo estatuto, mas convergem em regularidades conceptuais relevantes.

Assim, o que emerge de forma consistente é que empoderamento, inclusão e (re)construção identitária não são efeitos automáticos da participação em práticas artísticas: dependem de condições pedagógicas e institucionais concretas, como continuidade temporal, clima relacional, acessibilidade, recursos, redes de suporte e qualidade da mediação. Neste sentido, a dimensão estética surge como linguagem de acesso ao vivido e como mediação narrativa, capaz de favorecer reorganização de sentido, pertença e agência, desde que exista um enquadramento ético que proteja a reserva e minimize riscos de exposição ou instrumentalização. Ao mesmo tempo, esta literatura evidencia uma limitação recorrente: tende a descrever efeitos e benefícios, mas nem sempre explicita com detalhe os mecanismos através dos quais a mediação pedagógica e as condições éticas sustentam (ou fragilizam) a transformação. Para a presente investigação, estes contributos funcionam como horizonte comparativo: ajudam a sustentar escolhas conceptuais e metodológicas e reforçam a necessidade de tradução situada para o contexto português e, em particular, para a realidade específica da ACISJF-Porto.

2.1.2 Evidência em Portugal

Os estudos e projetos analisados em Portugal aproximam a discussão da realidade institucional e sociocultural em que se inscreve esta investigação, permitindo identificar aproximações metodológicas, desafios éticos e condições de implementação compatíveis com contextos de intervenção socioeducativa. Em primeiro lugar, destaca-se a arte como "terceiro espaço" pedagógico, uma esfera intermédia entre o institucional e o íntimo, onde o sujeito pode interpretar a sua experiência e reinscrever-se simbolicamente sem ficar reduzido ao estatuto de destinatário de apoio. Em segundo lugar, a literatura sublinha a centralidade de práticas participativas e comunitárias, em que a criação é concebida como processo relacional e construção do comum, favorecendo pertença, corresponsabilização e agência, mas também evidenciando riscos de assimetrias de voz, apropriação simbólica e exposição quando faltam proteção e negociação de sentidos.

Em terceiro lugar, os contributos em contexto não formal reforçam que efeitos como autoconfiança, comunicação e valorização das experiências dependem de continuidade, intencionalidade pedagógica e acompanhamento consistente, confirmando que a experiência estética se torna educativa quando é sustentada por tempo, relação e mediação qualificada. Por fim, os estudos que trabalham com mulheres em contextos de abrigo e proteção reforçam a necessidade de uma leitura sensível ao género e às condições de reserva, mostrando que a emancipação estética não é "dar voz" em abstrato, mas criar condições para que cada participante escolha como se expressa, o que partilha e o que preserva, mantendo autoria e dignidade no centro. Apesar desta proximidade contextual, mantém-se relativamente escassa a evidência especificamente focada em contextos de acolhimento juvenil feminino que articule, de forma integrada, experiência estética multimodal, mediação pedagógica e análise dos mecanismos de (re)construção identitária com atenção sistemática ao consentimento e à reserva.

Em síntese, a evidência portuguesa reforça três implicações diretas para o contexto da ACISJF-Porto: a arte como espaço pedagógico intermédio capaz de reconfigurar reconhecimento e pertença; a necessidade de dispositivos participativos com mediação ética para evitar exposição e apropriação; e a importância do tempo, continuidade e acompanhamento para que a experiência estética se constitua,

efetivamente, como experiência educativa. As descrições detalhadas de cada estudo e projeto, incluindo contexto, desenho e contributos, apresentam-se no Anexo II.

2.1.3 Lacunas, contributo e resposta do estudo ao estado da arte

Face aos estudos revistos, a presente investigação afirma-se como um contributo situado, tanto pela população e contexto analisados como pelo enfoque metodológico e interpretativo. Apesar de a literatura demonstrar de forma consistente a relevância das práticas artísticas na inclusão e no empoderamento em contextos de vulnerabilidade, observa-se que muitos trabalhos tendem a privilegiar descrições de programas ou resultados agregados, dedicando menor atenção aos microprocessos através dos quais a transformação se torna possível: a construção de confiança, a emergência de pertença, os deslocamentos subtis na autoimagem e a forma como o simbólico permite comunicar o vivido sem o violentar.

Neste sentido, o primeiro contributo da presente investigação reside na centralidade atribuída a um público ainda sub-representado: mulheres jovens em situação de vulnerabilidade acompanhadas pela ACISJF-Porto, num contexto onde maternidade precoce, cuidado intensivo, migração e precariedade podem moldar a participação e a aprendizagem. Em segundo lugar, a investigação desloca o foco de leituras centradas apenas em “resultados” para a compreensão de processos relacionais e estéticos, analisando como se constroem confiança, pertença e voz, e como linguagens simbólicas tornam comunicável o que muitas vezes permanece difícil de dizer em registo discursivo direto. Em terceiro lugar, recorre-se a um desenho metodológico multimodal, articulando observação participante e diário reflexivo com produções artísticas e narrativas emergentes, em triangulação com a Escala de Autoestima de Rosenberg na versão portuguesa (Santos & Maia, 2003), aplicada em dois momentos, permitindo uma leitura situada e densa do percurso, sem reduzir a experiência a indicadores lineares de “impacto”.

Por fim, ao integrar dimensões estética, ética e político-relacional, a investigação propõe uma leitura que interroga se a arte transforma, mas em que condições e para quem ela pode operar como mediação de reconhecimento, agência e (re)construção identitária. Neste trabalho, a mediação estética é entendida como o conjunto de condições pedagógicas, relacionais e simbólicas que permite à

experiência artística constituir-se como experiência de sentido, e não apenas como execução de uma tarefa criativa. Neste quadro, a arte é concebida como espaço de expressão, reconhecimento e distanciamento reflexivo, desde que sustentada por tempo, proteção e qualidade da mediação. A sua potencialidade transformadora não é, por isso, automática, mas situada, mediada e co-construída.

Deste modo, o avanço face ao estado da arte concretiza-se em três planos complementares: (i) conceptual, ao aprofundar a mediação estética como processo relacional e produtor de sentido; (ii) metodológico, ao valorizar dados multimodais e microevidências de transformação; e (iii) prático, ao oferecer pistas de intervenção para contextos socioeducativos que trabalham com vulnerabilidade em trajetórias femininas, sustentadas numa ética do cuidado e numa pedagogia de reconhecimento.

Os estudos analisados evidenciam que, em diferentes contextos e realidades socioculturais, a articulação entre arte e educação (formal e não formal) é frequentemente mobilizada com uma intenção humanizadora e emancipatória. Quer se trate de programas de segunda oportunidade, de práticas artísticas comunitárias ou de projetos orientados para a inclusão, emerge uma ideia comum: a experiência estética pode funcionar como linguagem de acesso ao vivido, permitindo tornar comunicável o que, por vezes, permanece difícil de dizer em registo discursivo direto. Quando mediada com cuidado, a criação artística pode abrir espaço para expressão, escuta, pertença e reorganização de sentido, favorecendo deslocamentos na autoimagem e no posicionamento subjetivo não como promessa automática, mas como possibilidade sustentada por condições concretas.

De forma transversal, a literatura reforça que os efeitos reportados dependem menos do “tipo de arte” em si e mais do modo como o dispositivo é construído: continuidade temporal, qualidade da mediação, clima de confiança, participação real, acessibilidade e articulação com redes institucionais.

A investigação desenvolvida na ACISJF-Porto inscreve-se nesta linha, propondo um olhar ao mesmo tempo sensível e crítico sobre as potencialidades da arte como via de (re)construção identitária e ampliação de agência em contextos de vulnerabilidade em trajetórias femininas. Ao articular as dimensões estética, ética e político-relacional da educação, a proposta assume a arte como linguagem de

reconhecimento e de esperança: um espaço onde o humano se pode reencontrar sem instrumentalizar a dor e onde o futuro pode voltar a tornar-se imaginável. É também neste horizonte que se torna pertinente explicitar o enquadramento normativo e político que sustenta e responsabiliza práticas educativas e culturais orientadas para inclusão e dignidade.

2.2 Educação estética crítica e experiência estética: um eixo conceptual entre o sensível, o ético e o político

A educação estética constitui-se, nesta investigação, como eixo conceptual estruturante, permitindo pensar a arte não como adorno nem como mero produto, mas como experiência que mobiliza atenção, imaginação, sensibilidade e sentido. Em contextos de acolhimento, esta perspetiva ganha especial densidade: muitas vezes, aquilo que foi vivido não encontra linguagem imediata, e o sujeito precisa de tempo, mediação e segurança para se dizer ou para escolher não se dizer. Falar de experiência estética, é reconhecer que o educativo não se reduz ao verbal ou ao escolar: envolve corpo, afeto, linguagem simbólica e relação, produzindo formas de compreensão que podem sustentar (re)construção e reposicionamento.

Em Dewey (1934/2005), a arte é compreendida como experiência integral: um processo vivido que une emoção, reflexão e ação, restituindo continuidade entre vida e aprendizagem. Ao deslocar a estética do domínio do “belo” para o domínio da experiência, Dewey propõe uma visão democrática: a possibilidade de viver experiência estética não é privilégio de alguns, mas potencial humano enraizado na forma como habitamos o mundo. Nesta perspetiva, a arte torna-se educativa porque reorganiza a experiência, permitindo atribuir forma ao vivido e abrir caminhos de sentido onde antes havia apenas fragmento.

Elliott Eisner (2002) aprofunda esta compreensão ao defender que as artes constituem formas legítimas de pensamento e de linguagem. O fazer artístico convoca modos de conhecer que não se esgotam no discursivo, pensamento visual, metafórico, simbólico, sensível e educa para a nuance, a ambiguidade e a complexidade. Esta dimensão é especialmente relevante quando o vivido resiste a

categorias lineares e quando as palavras, por si só, não chegam: a arte pode oferecer uma via alternativa de expressão, interpretação e elaboração de significado.

Maxine Greene (1995) acrescenta uma dimensão ética e existencial decisiva ao sublinhar que a experiência estética convoca presença e imaginação moral. Imaginar é condição de liberdade, porque permite conceber alternativas e romper com o conformismo. Assim, a educação estética não se limita à expressão; envolve abertura, espanto e deslocamento — um "ver de novo" o mundo e a si mesmo — criando possibilidades de questionamento e de recomeço.

De forma complementar, Martha Nussbaum (2010) defende que uma educação humanizadora deve cultivar capacidades humanas fundamentais — sentir, imaginar, comunicar, criar — enquanto expressões de dignidade e cidadania. Nesta linha, a educação estética pode ser entendida como prática de humanização: não como promessa mecânica de "superação", mas como possibilidade pedagógica de fortalecer capacidades simbólicas e relacionais que sustentam reconhecimento, pertença e projeção de futuros viáveis.

A leitura de Jacques Rancière (2009) introduz, por seu lado, a dimensão política da estética, ao conceber a arte como redistribuição do sensível, isto é, como reconfiguração do que pode ser visto, dito e reconhecido num determinado contexto social. A experiência estética torna-se, assim, mais do que expressão individual: pode configurar-se como ato de igualdade simbólica, na medida em que alarga quem pode ser reconhecido como sujeito de palavra e de criação. Em contextos de vulnerabilidade, esta dimensão ajuda a compreender como a arte pode desafiar regimes de invisibilidade e abrir espaços de presença que não dependem de legitimidade prévia.

Esta matriz — sensível, ética e política — constitui o núcleo conceptual da presente investigação. Importa, contudo, reconhecer que a potência emancipatória da arte não é automática: depende de condições concretas de mediação pedagógica e de segurança ética. Sem esse cuidado, a arte pode ser instrumentalizada, convertida em performance de aceitabilidade ou transformada em espaço de exposição indesejada. Por isso, a secção seguinte centra-se na mediação, na proteção e nos limites éticos que permitem que a experiência estética se constitua, efetivamente,

como experiência educativa em contexto de acolhimento, respeitando ritmos, reservas e o direito ao silêncio.

Neste estudo, a mediação estética é entendida como o conjunto de condições relacionais, semióticas, éticas e pedagógicas que permitem que a experiência artística se constitua como experiência de sentido, e não apenas como execução de uma tarefa criativa. Opera num "entre" pedagógico onde o vivido pode ganhar forma simbólica (imagem, texto, gesto, performance) com tempo, proteção e reconhecimento, favorecendo distanciamento reflexivo sem violência interpretativa e sem exposição indevida.

Operacionalmente, esta mediação integra quatro dimensões interligadas:

1. Dimensão relacional: construção de confiança, pertença e coautoria, sustentando a criação como processo partilhado e reconhecendo o sujeito como participante e autora do sentido produzido.

2. Dimensão semiótica: transformação do vivido em forma simbólica, permitindo que experiências difíceis de dizer em registo discursivo direto se tornem comunicáveis através de linguagens estéticas e narrativas.

3. Dimensão ética: garantia de consentimento contínuo e informado, proteção da reserva, direito ao silêncio e possibilidade real de recusa, evitando instrumentalização do vivido e substituição do sentido produzido pelas participantes por interpretações externas.

4. Dimensão pedagógica: intencionalidade, continuidade e qualidade da mediação, assegurando tempo, enquadramento e acompanhamento consistente para que a criação se constitua como experiência educativa, e não como performance de desejabilidade institucional.

Esta definição constitui a âncora conceptual do capítulo e será retomada nas secções seguintes como referência para a análise das condições, dos processos e dos limites da experiência estética em contexto de acolhimento.

2.3 Mediação pedagógica, segurança e condições para a arte não instrumentalizar o vivido

Assumir a arte como via de humanização implica reconhecer que ela não é, por si só, emancipatória. Em contextos de vulnerabilidade, práticas artísticas podem ser capturadas por lógicas de normalização, por expectativas externas de "superação" ou por formas de exposição que enfraquecem a reserva das participantes. Por isso, como definido acima, a mediação estética é assumida como eixo conceptual e ético do dispositivo: trata-se de criar condições relacionais, semióticas, éticas e pedagógicas para que a expressão possa emergir sem imposição, sem apropriação e sem substituição do sentido produzido pelas participantes.

Inspirada em Freire (1970/2019), esta mediação apoia-se no diálogo e na recusa de práticas que reduzam o sujeito a objeto de intervenção. Educar implica reconhecer o outro como coautor do processo e do sentido, numa relação em que escuta e problematização se articulam. Greene (1995) reforça que a experiência estética exige abertura e presença, e que o educador é chamado a sustentar um espaço onde o que é dito e o que é calado possam coexistir sem violência interpretativa. Neste quadro, o direito ao silêncio e à reserva não é obstáculo ao educativo; é condição de dignidade.

A segurança é aqui entendida em sentido amplo: segurança relacional, simbólica e ética. Supõe consentimento informado contínuo, possibilidade real de recusa, proteção de privacidade e vigilância crítica sobre assimetrias de poder presentes no contexto de acolhimento institucional. Implica também uma atenção cuidadosa ao modo como se interpretam produções artísticas, evitando que categorias externas substituam o sentido produzido pelas participantes. A reflexividade da investigadora é, por isso, uma exigência metodológica permanente, na linha da reflexão-na-ação proposta por Schön (1983). A ética do cuidado (Tronto, 1993) oferece um suporte importante ao compreender o cuidado como responsabilidade situada e compromisso com a dignidade do outro, evitando paternalismos e instrumentalizações. Ao colocar a mediação estética no centro, a investigação procura garantir que a arte não se converte em simples "atividade" nem em dispositivo de extração narrativa. Pretende-se, antes, que a experiência estética

seja um espaço educativo situado, onde expressão e reconhecimento possam emergir com responsabilidade. Este quadro conceptual liga-se diretamente à matriz pedagógica que sustenta o dispositivo: uma pedagogia crítica e afetiva, tal como pensada por Freire (1970/2019) e bell hooks.

2.4 Pedagogia crítica e afetiva: diálogo, cuidado e reconhecimento

A pedagogia crítica, quando assumida como prática de liberdade, é inseparável da ética e do afeto. Paulo Freire (1970/2019) propõe uma pedagogia dialógica e questionadora, fundada na recusa da "educação bancária" e na centralidade do diálogo como espaço de criação coletiva de saber e de consciência crítica. Educar, nesta perspetiva, é reconhecer no outro um sujeito de dignidade e de palavra, capaz de interpretar e transformar a realidade. A conscientização é um movimento intelectual; mas também ética e política, porque implica reconhecimento, compromisso e esperança.

bell hooks (1994, 2003) retoma e amplia este legado ao articular criticidade e afeto numa pedagogia engajada. Para a autora ensinar é um ato de amor político, que requer presença, coragem e vulnerabilidade, recusando a separação entre mente e corpo, razão e emoção. O espaço educativo deve tornar-se lugar de liberdade e de participação, onde o conhecimento se constrói de forma colaborativa e onde a totalidade da experiência do sujeito é reconhecida. Ao defender o amor como dimensão prática e ética do ensinar, hooks (2000) sublinha que cuidar e reconhecer não são gestos "suaves" no sentido superficial; são condições de possibilidade para que a aprendizagem, a confiança e a (re)construção de sentido se tornem viáveis.

Em contextos de acolhimento, esta matriz relacional ganha peculiar consistência: a confiança pode estar fragilizada e a palavra pode não ser imediatamente acessível. A arte, enquanto linguagem sensível e simbólica, pode funcionar como mediadora deste encontro pedagógico, desde que a mediação sustente reserva, coautoria e reconhecimento. É neste terreno que se torna pertinente articular pedagogia crítica e afetiva com aprendizagem transformadora e narrativa de si, aprofundadas na secção seguinte.

2.5 Aprendizagem transformadora e narrativa de si

A teoria da aprendizagem transformadora, formulada por Jack Mezirow (1991, 2000), constitui um contributo central para compreender como experiências podem desencadear mudanças profundas nos quadros de referência através dos quais os sujeitos interpretam o mundo e a si próprios. Aprender a transformar implica revisitar criticamente esquemas de significado e reconstruí-los à luz de novas experiências e reflexões. Este processo inicia-se a partir de dilemas desorientadores, isto é, situações de rutura que desafiam crenças anteriores e provocam desconforto cognitivo e emocional. Importa sublinhar que esta formulação não deve ser lida como universalizante em contextos de vulnerabilidade: as ruturas podem ser múltiplas, cumulativas e atravessadas por experiências de trauma, e a mesma experiência pode tanto abrir possibilidade de (re)construção como intensificar retração, silêncio ou estratégias de sobrevivência, sobretudo quando faltam condições educativas de segurança e reconhecimento.

Em contextos de acolhimento e vulnerabilidade social, estas ruturas podem ser frequentes: exclusão, perda, deslocação, violência simbólica, rejeição. Contudo, a existência de rutura não garante transformação; pode também gerar contração e silêncio quando faltam condições educativas de segurança e reconhecimento. É aqui que a criação artística pode assumir um papel mediador: ao mobilizar imaginação, emoção e reflexão, permite ao sujeito reinterpretar a experiência e experimentar novas formas de significação.

Retoma-se aqui a mediação estética apenas como chave de leitura da aprendizagem transformadora. Neste contexto, ela funciona como ponte entre experiência vivida, forma simbólica e (re)construção de sentido, criando condições para que a participante possa dar forma ao vivido, atribuir-lhe significado e, se o desejar, partilhá-lo sem coerção. Assim, a experiência estética pode favorecer processos de distanciamento reflexivo, reinscrição narrativa e reinterpretação de si, desde que sustentados por segurança ética, reconhecimento e intencionalidade pedagógica.

Paul Ricoeur (1991) propõe que a identidade se constitui, em grande medida, narrativamente: ao reorganizar acontecimentos e atribuir-lhes significado, o sujeito reinscreve-se no tempo e produz uma coerência possível. Jerome Bruner (1990) reforça que o pensamento narrativo é uma forma fundamental de organizar a experiência humana em histórias dotadas de sentido. Neste enquadramento, a arte pode ser entendida como narrativa simbólica: imagem, texto, gesto ou performance tornam-se modos de dizer o vivido, criando distância reflexiva sem apagar a emoção e abrindo possibilidades de reorientação subjetiva.

Assim, nesta investigação, a aprendizagem transformadora é mobilizada como lente analítica para observar mudanças de sentido, reinterpretações e movimentos de reconfiguração identitária mediados pela experiência estética e pelo dispositivo pedagógico. Esta leitura prepara a secção seguinte, dedicada às dimensões identitárias relevantes quando a arte funciona como espaço de reconhecimento e agência.

2.6 Dimensões identitárias: reconhecimento, agência e autoestima

Compreender a experiência estética como experiência educativa exige atenção às dimensões identitárias que atravessam os processos de expressão e de (re)significação. Em contextos de acolhimento, onde o reconhecimento pode ter sido negado ou condicionado, ser visto e escutado sem julgamento pode tornar-se condição decisiva para reconstruir sentido e confiança. O reconhecimento é aqui entendido como processo relacional e social de legitimação do sujeito, articulado com a possibilidade de pertença e de voz. A agência, por sua vez, refere-se à possibilidade de agir, escolher e atribuir sentido, mesmo em contextos marcados por restrições e assimetrias.

A autoestima surge como dimensão relevante por traduzir a perceção global de valor pessoal. Rosenberg (1965) define-a como avaliação global do self, enquanto Coopersmith (1967) sublinha a sua natureza construída nas interações sociais e na validação recebida do outro. Estas perspetivas convergem ao reconhecer que a autoestima não é traço fixo, mas processo relacional e experiencial, particularmente

sensível a contextos onde o sujeito foi desvalorizado, silenciado ou reduzido a estigma.

É exatamente aqui que a criação artística pode desempenhar um papel singular. Eisner (2002) sustenta que a produção estética permite exteriorizar significados interiores e reconfigurar a perceção de si, favorecendo autoconfiança e consciência de potencial. Greene (1995) acrescenta que a imaginação estética pode libertar o sujeito de narrativas de limitação e convidá-lo a reinventar-se. No entanto, esta possibilidade depende das condições de mediação: criar não pode tornar-se performance para cumprir expectativas externas, nem o produto artístico pode ser usado como prova de "melhoria" imposta de fora.

Compreender a autoestima na sua relação com o reconhecimento e a agência evita a psicologização do fenómeno, situando-a como experiência relacional e historicamente produzida, e não apenas como atributo individual. Martín-Baró (1996) ajuda a compreender que a desvalorização de si, em contextos de opressão, não é apenas uma questão individual, mas também produto de processos sociais que negam reconhecimento e perpetuam exclusão. Por isso, pensar autoestima neste estudo implica articulá-la com reconhecimento e agência: a (re)construção do valor pessoal depende também de condições sociais e educativas que legitimem a pessoa como sujeito de voz e de dignidade.

Neste projeto, a autoestima é percebida como dimensão constitutiva da experiência estética e educativa. A Escala de Autoestima de Rosenberg será utilizada na sua versão portuguesa, validada por Santos e Maia (2003), como um dos dispositivos de aproximação ao fenómeno. Será aplicada em dois momentos. O seu uso não é concebido como prova causal nem como redução psicométrica do processo, mas como indicador a articular com dados qualitativos produzidos ao longo das sessões (narrativas, observação, produções artísticas e registos reflexivos), de modo a compreender como se constroem movimentos de reconhecimento e de reapropriação simbólica. A escala não mede (re)construção identitária; acompanha variações na autoavaliação global permitindo sustentar uma leitura triangulada, situada e interpretativa. O objetivo não é apenas observar eventuais variações, mas interpretar os processos que lhes podem estar associados: que sentidos emergem,

que deslocamentos se ensaiam e que formas de agência se tornam possíveis quando a arte, mediada com cuidado e intencionalidade pedagógica, abre lugar para a expressão, a escuta e a dignidade.

2.7 Enquadramento legislativo e político dos contextos de vulnerabilidade social e educativa

A análise de práticas artísticas e educativas em contextos de vulnerabilidade social e educativa não pode ser dissociada do quadro legislativo e político que as torna possíveis e, em certa medida, exigíveis. O reconhecimento jurídico do direito à educação, à participação cultural e à igualdade de oportunidades constitui um alicerce normativo que enquadra políticas públicas e iniciativas institucionais orientadas para a inclusão e para o empoderamento de grupos socialmente marginalizados. Neste sentido, compreender o enquadramento legal não é só um exercício formal: é compreender o "espaço de possibilidade" em que a arte e a educação podem operar como mediações de dignidade, voz e (re)construção de sentido, sobretudo para mulheres jovens em situação de exclusão.

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, no artigo 26.º, o direito à educação, e reconhece, no artigo 27.º, o direito de todas as pessoas a participar livremente na vida cultural da comunidade e a fruir as artes (Nações Unidas, 1948). Esta dupla inscrição, *educação* e *cultura* é decisiva para enquadrar a arte não como "extra" pedagógico, mas como dimensão substantiva da cidadania e da humanização.

De modo complementar e juridicamente vinculativo, o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais reforça o direito à educação (artigo 13.º) e consagra, no artigo 15.º, o direito a participar na vida cultural e a beneficiar do progresso científico e das suas aplicações, incluindo a proteção das condições de liberdade indispensáveis à atividade criativa (Nações Unidas, 1966). Para contextos de vulnerabilidade, este enquadramento é relevante porque transfere a cultura e a criação do privilégio para o domínio do direito, tornando mais visível que a exclusão cultural e educativa não é "natural", mas decorre de desigualdades estruturais e de barreiras de acesso.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável traduz estes compromissos numa orientação político-programática global, ao instituir objetivos que cruzam educação, equidade e género. O ODS 4 inscreve a educação inclusiva e equitativa e a promoção da aprendizagem ao longo da vida; o ODS 5 afirma o combate às desigualdades e discriminações que afetam mulheres e raparigas. Esta matriz é coerente com projetos que, em instituições de acolhimento e proteção social, procuram criar condições para que mulheres jovens possam reconstruir pertença, capacidade de expressão e participação (Nações Unidas, 2015).

No espaço europeu, o Pilar Europeu dos Direitos Sociais reafirma o direito a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida como condição de participação plena na sociedade. No mesmo horizonte, a Recomendação do Conselho sobre "*Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*" incentiva oportunidades flexíveis e centradas no adulto, com particular atenção a pessoas com baixas qualificações e em risco de exclusão. Embora estes instrumentos não sejam específicos da educação artística, legitimam abordagens que valorizam percursos não lineares, dispositivos de motivação e formas de aprendizagem que integram dimensões pessoais, sociais e relacionais onde a arte pode funcionar como via de acesso, permanência e reconfiguração de sentido (Comissão Europeia, 2017; Conselho da União Europeia, 2016).

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa consagra o direito à educação e à cultura (artigo 73.º) e define obrigações do Estado no sentido da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades (artigo 74.º). A Lei de Bases do Sistema Educativo enquadra a educação como processo permanente e orientado para o desenvolvimento global da pessoa e para a democratização da sociedade. Este princípio oferece suporte conceptual e normativo a intervenções educativas que não se esgotam no currículo formal e que reconhecem a formação como processo situado nas condições reais de vida (Diário da República, 1976, 1986).

Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 396/2007, ao estabelecer o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), reforça a valorização de percursos de qualificação e o reconhecimento de aprendizagens adquiridas fora do ensino formal, legitimando a articulação entre educação, experiência e projetos formativos diversos. Para

contextos institucionais que acompanham jovens adultas em trajetórias marcadas por precariedade, migração, maternidade e ruturas educativas, este enquadramento é importante: autoriza, no plano público, uma compreensão mais ampla do que conta como aprendizagem (Diário da República, 2007) e do que pode sustentar processos de autonomia.

No domínio da igualdade e da cidadania, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018–2030 (ENIND) reafirma o compromisso com a igualdade de género, a prevenção da violência e a promoção da autonomia, convocando também a educação e a cultura como dimensões estruturantes dessas metas. De forma convergente, o Plano Nacional das Artes (PNA), determinado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, reforça a centralidade do acesso e da participação cultural, valoriza parcerias entre educação, cultura e comunidade e reconhece a criação artística como prática de cidadania (Diário da República, 2018, 2019).

Por fim, no domínio da pobreza e exclusão social, a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021–2030 (ENCP), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021, estabelece uma orientação integrada para enfrentar desigualdades persistentes e reforçar respostas de proximidade, normalmente em articulação com organizações da sociedade civil. Neste contexto, instituições como a ACISJF-Porto materializam, no quotidiano, uma dimensão essencial do princípio da corresponsabilidade: aproximam direitos de vidas concretas, transformando orientações gerais em espaços reais de proteção, reconhecimento e (re)construção (Diário da República, 2021).

Assim, o enquadramento legislativo e político constitui uma linguagem pública de direitos e deveres que confere legitimidade, mas também exige coerência ética. Quando a arte é integrada como experiência educativa em contextos de vulnerabilidade, ela pode traduzir direitos abstratos em experiência vivida, criando condições para que o humano se diga, se reorganize e se torne socialmente reconhecível. É nesse ponto de contacto entre norma e vida, entre política e experiência sensível, que a educação pode adquirir densidade transformadora: não

porque “resolve” a vulnerabilidade, mas porque abre possibilidades reais de voz, pertença e agência.

Este enquadramento reforça que investigar com arte em contextos de vulnerabilidade é uma escolha pedagógica, como também uma prática ancorada em direitos e responsabilidades públicas. Em termos metodológicos, implica garantir condições de participação informada, proteção da reserva e cuidado com a exposição, bem como sustentar uma mediação qualificada e reflexiva, atenta às assimetrias de poder e aos efeitos institucionais. É neste horizonte que se definem, no capítulo seguinte, o desenho do estudo, os dispositivos de recolha e análise de dados e os procedimentos éticos que orientam a intervenção.

2.8 Síntese crítica do estado da arte e implicações para o desenho do estudo

A revisão do estado da arte evidencia, de forma consistente, que práticas artísticas em contextos de vulnerabilidade podem favorecer expressão, pertença, reconhecimento e reposicionamentos identitários. Contudo, a literatura converge num ponto decisivo: a potência emancipatória da arte não é automática. Os efeitos reportados dependem menos do “tipo de arte” e mais das condições de possibilidade do dispositivo, sobretudo a continuidade temporal, a qualidade da mediação, o clima de confiança, a acessibilidade, a articulação com redes institucionais e a proteção ética da reserva. Sem mediação crítica e sem condições de segurança relacional, a criação pode ser capturada por lógicas de normalização, convertida em performance de aceitabilidade ou transformar-se em espaço de exposição indesejada.

A análise crítica do estado da arte permitiu igualmente identificar lacunas que sustentam a pertinência de uma investigação situada em contexto de acolhimento institucional, particularmente quando o objetivo é compreender mecanismos de transformação e não apenas descrever programas ou resultados globais. Neste sentido, o presente estudo procura responder a esses vazios, assumindo uma perspetiva coerente com a educação estética crítica e centrada no papel da mediação estética enquanto condição pedagógica e ética da experiência artística.

Lacunas identificadas:

1. Predomínio de estudos descritivos, com atenção insuficiente aos microprocessos de transformação subjetiva, relacional e simbólica que ocorrem em experiências artísticas (por exemplo, construção de confiança, emergência de pertença, deslocamentos na autoimagem e reconfigurações narrativas).

2. Escassez de investigações centradas em mulheres jovens em acolhimento institucional, sobretudo no contexto português, onde a produção científica tem incidido mais frequentemente sobre outros públicos (adultos em geral, reclusos ou projetos comunitários não institucionais).

3. Tendência para instrumentalizar a arte como ferramenta de inclusão social, desvalorizando a sua natureza estética, criadora e ética e reduzindo-a a dispositivo compensatório, ocupacional ou de entretenimento.

4. Ausência de triangulação organizada entre dados qualitativos e indicadores psicossociais, o que limita a compreensão integrada da complexidade dos processos de mudança e de (re)construção identitária.

5. Reflexão ainda insuficiente sobre os efeitos éticos e institucionais da mediação artística em contextos de vulnerabilidade, em particular no equilíbrio entre visibilidade, reconhecimento e proteção da reserva pessoal.

Contributos distintivos desta investigação:

1. Integração entre estética, ética e política, propondo uma leitura da arte como dispositivo de mediação crítica, articulando reconhecimento simbólico e ampliação de horizontes culturais.

2. Foco nos microprocessos de escuta, pertença e autoria como núcleos de emancipação simbólica e educativa, observados nas interações, nas narrativas emergentes e nas produções artísticas das participantes ao longo das sessões.

3. Desenho metodológico multimodal, articulando observação participante e diário reflexivo com produções artísticas e narrativas, em triangulação com a Escala de Autoestima de Rosenberg na versão portuguesa (Santos & Maia, 2003),

aplicada em dois momentos, permitindo uma leitura situada e densa sem reduzir a experiência a indicadores lineares de impacto.

4. Reconfiguração da arte enquanto dispositivo ético de coaprendizagem, sustentado por cuidado, reflexividade e consentimento contínuo, evitando tanto a romantização da vulnerabilidade como a neutralização institucional dos processos.

5. Retomando a definição operatória apresentada acima, a mediação estética é assumida como conceito central para analisar como a experiência artística se constitui como experiência de sentido, autoria e reconhecimento, com proteção da reserva e atenção às assimetrias de poder; este enfoque permite produzir pistas transferíveis para contextos socioeducativos de acolhimento que trabalham com vulnerabilidade em trajetórias femininas.

Em articulação com este enquadramento, o capítulo seguinte explicita o desenho metodológico do estudo, os procedimentos éticos e os dispositivos de recolha e análise de dados que operacionalizam esta leitura da experiência estética como via de humanização, reconhecimento e emancipação situada no contexto da ACISJF-Porto.

Capítulo III
Metodologia da investigação

A metodologia constitui a base de qualquer investigação, pois traduz o modo como o pensamento se transforma em prática e como as intenções éticas e epistemológicas ganham estrutura no processo de pesquisa. O presente capítulo descreve e justifica as opções metodológicas que orientaram o estudo desenvolvido no âmbito do projeto *A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento*, realizado na Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto).

Esta investigação foi desenhada a partir de uma abordagem qualitativa e participativa, enraizada no paradigma sócio-crítico e informada por uma ética do cuidado e da escuta. Tal escolha reflete o propósito de compreender a experiência artística enquanto dimensão relevante dos processos de expressão, reconhecimento e reconstrução de sentido em contextos de trajetórias femininas marcadas por vulnerabilidade.

Neste capítulo são explicados o posicionamento epistemológico e interpretativo da investigadora, o contexto do estudo, o tipo e a natureza da investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as participantes e as considerações éticas que orientaram o processo. A estrutura metodológica proposta procura garantir rigor científico, coerência teórica e sensibilidade humana, articulando o conhecimento académico com as vozes e experiências das jovens mulheres participantes.

3.1 Posicionamento epistemológico e sócio-crítico

A presente investigação inscreve-se no paradigma sócio-crítico, assumindo o conhecimento como construção social, situada e relacional, atravessada por relações de poder e por condições institucionais e históricas que configuram o que pode ser dito, visto, reconhecido e validado. Neste enquadramento, investigar não se reduz a descrever realidades: implica compreender de forma crítica os processos de produção de sentido e as condições que os possibilitam (ou limitam), reconhecendo a dimensão ética e política da investigação educativa, sobretudo quando envolve sujeitos em situação de vulnerabilidade.

No âmbito deste estudo, este posicionamento revela-se adequado por permitir analisar a experiência estética das participantes de forma situada e crítica, valorizando narrativas, interações, gestos e modos de expressão simbólica, sem perder de vista o contexto de acolhimento, as assimetrias presentes e os efeitos possíveis de normalização, instrumentalização ou exposição indevida. A atenção às condições de participação, segurança relacional, consentimento contínuo, direito à reserva e ao silêncio torna-se, assim, constitutiva do próprio desenho investigativo.

Este enquadramento implica também reconhecer o lugar da investigadora como parte integrante do processo. A investigadora não é entendida como observadora neutra, mas como participante implicada, cuja presença, escolhas e interpretações influenciam o percurso da investigação. A reflexividade assume, por isso, um papel central, constituindo uma exigência de rigor metodológico e de coerência ético-política, na medida em que obriga a interrogar continuamente a posição da investigadora, as relações estabelecidas no campo e os efeitos da mediação pedagógica.

Em conformidade com esta matriz epistemológica, a investigação privilegia uma abordagem qualitativa, interpretativa e situada, entendida como via metodológica compatível com a orientação sócio-crítica, pois permite aceder aos sentidos produzidos pelas participantes e aos microprocessos relacionais através dos quais se constroem reconhecimento, pertença, autoria e agência. Neste quadro, a triangulação de dados, a descrição densa e a atenção às condições éticas da participação constituem estratégias centrais de rigor e coerência metodológica. Para tornar mais explícitos os fundamentos que orientaram o desenho do estudo, apresentam-se de seguida os princípios ético-epistemológicos operativos que sustentaram a relação com as participantes, as opções de recolha de dados e o processo interpretativo.

Quadro 2 – Princípios ético-epistemológicos operativos da investigação

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO SINTÉTICA	AUTORES DE REFERÊNCIA
Reconhecimento com reserva	Criação de condições de expressão, escuta e participação sem impor exposição pessoal. Este princípio valoriza o direito ao silêncio, à proteção da intimidade e à preservação do que não deve ser tornado público.	Honneth (2003); Fraser (2003); Greene (1995)
Mediação crítica e situada	Compreensão da prática artística e educativa como relação situada, atravessada por contexto, linguagem e relações de poder. A mediação implica escuta, problematização e coautoria, procurando evitar apropriações simbólicas e leituras impostas do vivido.	Freire (1970/2019); Irwin (2014)
Reflexividade ética	Postura contínua de questionamento sobre o lugar da investigadora, as decisões metodológicas tomadas e os efeitos da presença no campo. A reflexividade constitui uma condição de coerência entre ética, interpretação e produção de conhecimento.	Finlay (2002); Lincoln & Guba (1985); Schön (1983)
Coaprendizagem e implicação	Entendimento da investigação como processo relacional de aprendizagem mútua, em que investigadora e participantes constroem sentidos em interação, sem apagar as assimetrias existentes nem reduzir a participação a uma retórica colaborativa.	Freire (1970/2019); Leggo & Irwin (2014)

A partir destes princípios, definiram-se as opções de desenho e de recolha de dados apresentadas nas secções seguintes, procurando assegurar coerência entre a orientação sócio-crítica, a produção situada de sentido e a proteção ética das participantes.

3.2 Tipo de estudo e abordagem qualitativa

A presente investigação desenvolve-se através de um dispositivo artístico-educativo participativo em contexto real de acolhimento institucional. Mais do que testar hipóteses antecipadamente definidas, procura compreender, de forma situada,

como a experiência estética, mediada pedagogicamente, pode constituir-se como espaço de expressão, reconhecimento e reconstrução de sentido junto de jovens mulheres em situação de vulnerabilidade, considerando as condições institucionais e relacionais que tornam essa experiência possível (ou a limitam).

A opção por uma abordagem qualitativa decorre da necessidade de aceder à complexidade das experiências vividas pelas participantes, valorizando narrativas, interações, gestos, silêncios e produções simbólicas como dimensões relevantes da construção de significado. Neste enquadramento, privilegia-se a compreensão de processos e microdeslocamentos ao longo do tempo, por exemplo, movimentos de pertença, coautoria e reposicionamento subjetivo, mais do que a medição de efeitos generalizáveis.

Embora o estudo não configure formalmente um desenho de investigação-ação participativa, incorpora alguns dos seus princípios éticos e colaborativos, sobretudo a valorização da participação, da co-interpretação e da construção partilhada de significados. As participantes foram, assim, convidadas a expressar-se, refletir e criar no interior do dispositivo artístico-educativo, contribuindo de forma ativa para a produção de dados e para a compreensão do vivido, num quadro orientado por consentimento contínuo, direito à reserva e atenção às assimetrias existentes.

Esta opção metodológica concretizou-se num dispositivo artístico-educativo participativo, cuja estrutura e organização se descrevem na secção 3.2.1. O envolvimento continuado da investigadora e a observação participante permitiram acompanhar processos, modos de participação e deslocamentos simbólicos ao longo das sessões, em coerência com o carácter qualitativo, interpretativo e participativo do estudo.

Assim, a dimensão participativa do estudo deve ser compreendida como uma orientação ética e metodológica, e não como a adoção formal de um desenho de investigação-ação participativa. A participação das jovens concretizou-se na possibilidade de escolherem modos de envolvimento, expressarem sentidos através de linguagens artísticas, partilharem ou reservarem aspetos da sua experiência e contribuírem, de forma situada, para a compreensão do processo vivido. Deste modo, a investigação assumiu uma inspiração participativa, sem exigir às participantes

responsabilidades formais de co-planeamento, coanálise ou tomada de decisão sobre todas as etapas do estudo, atendendo às condições institucionais, à vulnerabilidade do grupo e à necessidade de preservar uma participação livre, segura e não instrumentalizada.

3.2.1 O dispositivo artístico-educativo: estrutura e organização

O estudo desenvolveu-se através de um dispositivo artístico-educativo participativo, integrado no quotidiano institucional da ACISJF-Porto, concebido como espaço protegido de criação, partilha e reflexão. O dispositivo foi implementado ao longo de quinze sessões, entre novembro de 2025 e abril de 2026, com uma duração aproximada de 1h00 por sessão, procurando assegurar continuidade e regularidade como condição para a construção de confiança e pertença.

As sessões mobilizaram práticas multimodais, articulando artes (visuais/desenho/pintura/colagem), escrita (criativa/poesia/narrativa) e performance (expressão corporal/teatro do quotidiano), privilegiando o processo e a autoria simbólica das participantes, e não a avaliação do produto final. Cada sessão integrou, de modo flexível, três momentos: acolhimento e aquecimento (criação de segurança relacional), proposta criativa (exploração e produção simbólica) e partilha/reflexão (quando desejado), respeitando sempre o direito ao silêncio, à reserva e à recusa.

A investigadora assumiu o papel de mediadora pedagógica e observadora participante, acompanhando o grupo e facilitando a comunicação sem dirigir a expressão nem impor interpretações. A participação foi voluntária e livre, respeitando os ritmos, escolhas e limites de cada participante, conforme explicitado nas considerações éticas (secção 3.7).

Quadro 3 – Síntese do desenho metodológico do estudo

COMPONENTE	DESCRIÇÃO (O QUE FOI FEITO E QUANDO)	FINALIDADE E REGISTOS PRODUZIDOS
Dispositivo artístico-educativo	15 sessões (nov. 2025–abr. 2026), ~1h00/sessão; práticas multimodais (artes visuais, escrita criativa e performance); estrutura flexível: acolhimento/aquecimento, proposta criativa, partilha/reflexão (quando desejado).	Acompanhar processos e microdeslocamentos simbólicos e relacionais em contexto real. Registos: diário de campo reflexivo; produções artísticas; fotografias quando autorizadas.
Observação participante	Acompanhamento contínuo das sessões, com atenção a interações, gestos, expressões emocionais observáveis, participação e dinâmicas grupais.	Captar dimensões relacionais e não verbais, bem como condições de mediação e segurança. Registos: diário de campo (descrição densa + notas interpretativas e reflexivas).
Conversas informais de orientação semiestruturada	Conversas individuais realizadas de forma progressiva ao longo do percurso.	Aceder a sentidos atribuídos à experiência, perceções de mudança e condições/limites de participação. Registos: sínteses no diário de campo (e/ou transcrições, quando existentes).
Grupo focal	Um momento estruturado de partilha coletiva e cointerpretação (realizado num momento definido do percurso).	Identificar convergências/divergências e significados coletivos. Registos: gravação (quando autorizada) e notas de campo.
Produções artísticas	Trabalhos visuais, escritos e performativos produzidos ao longo das sessões, lidos como linguagem simbólica em articulação com narrativas e observação.	Compreender formas de expressão e reserva do vivido (metáforas, escolhas estéticas, temas recorrentes). Registos: produções guardadas e/ou fotografadas quando autorizado; notas contextuais no diário.
Folha de Reflexão Pessoal	Instrumento com perguntas abertas aplicado em dois momentos (início e fim; uma questão apenas no final).	Recolher autorreflexão sobre autoestima, pertença e transformação percebida. Registos: respostas escritas codificadas.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)	Aplicação na 1.ª e na última sessão (versão portuguesa validada).	Indicador complementar descritivo para leitura triangulada da autoestima. Registos: pontuações/itens (tratamento descritivo).
Questionários de avaliação das visitas culturais	Aplicados após as visitas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves, com questões fechadas e abertas.	Compreender perceções sobre fruição estética, pertença cultural, segurança, curiosidade, dificuldades sentidas e sentidos atribuídos à experiência fora da instituição.
Análise de dados	Análise temática reflexiva; orientação predominantemente indutiva com atenção dedutiva informada pelo quadro teórico; triangulação analítica entre fontes; notas analíticas e reflexivas ao longo do processo.	Construção de temas interpretativos sobre processos, condições e limites da experiência estética. Rigor: triangulação, descrição densa, registo sistemático do processo investigativo (diário de campo + notas analíticas e reflexivas) e devolução parcial/ética quando adequado.

Este quadro sintetiza o desenho metodológico do estudo e explicita a articulação entre dispositivo, técnicas de recolha e procedimentos de análise. A opção por uma estratégia multimodal e triangulada visa captar a experiência estética enquanto processo relacional e situado, assegurando coerência entre a orientação sócio-crítica, a produção de sentido e a proteção ética das participantes.

3.3 Contexto do estudo e participantes

A compreensão das opções metodológicas adotadas nesta investigação exige uma caracterização articulada do enquadramento do acolhimento feminino em Portugal, do contexto institucional específico onde o estudo decorre e do grupo de jovens mulheres que nele participou. Neste ponto, apresenta-se, em primeiro lugar, uma breve problematização da vulnerabilidade em contexto de acolhimento residencial; em seguida, descreve-se a ACISJF-Porto enquanto contexto educativo não formal e caracterizam-se as participantes, evidenciando alguns traços relevantes para a leitura dos dados produzidos ao longo do dispositivo artístico-educativo.

3.3.1 Acolhimento feminino e vulnerabilidade em Portugal

O acolhimento residencial de jovens mulheres em situação de vulnerabilidade configura, em Portugal, um campo relacional complexo, atravessado por tensões entre proteção e autonomia, entre cuidado e regulação, entre pertença e transitoriedade. Muitas das jovens que chegam a instituições de acolhimento residencial trazem consigo trajetórias marcadas por descontinuidades biográficas, interrupção escolar, precariedade económica, migração e diversas formas de violência simbólica e material que influenciam a forma como se relacionam com o mundo, com os outros e com a própria aprendizagem.

Neste enquadramento, a vulnerabilidade é entendida de forma relacional e não determinista. Castel (1995) descreve-a como uma zona de instabilidade entre integração e exclusão, marcada pela fragilização cumulativa dos vínculos sociais, laborais e afetivos. Butler (2004) sublinha, por seu turno, que a vulnerabilidade remete para uma condição de interdependência e de exposição a quadros de reconhecimento ou de desvalorização social, que podem ampliar ou restringir as possibilidades de vida digna. Assim, vulnerabilidade e agência não se opõem: coexistem em tensão, e é exatamente nessa tensão que podem emergir experiências de reconstrução identitária.

No contexto português, o acolhimento de jovens em situação de vulnerabilidade desenvolve-se no quadro de respostas sociais e institucionais orientadas para a proteção, o acompanhamento psicossocial e a promoção de condições de autonomização progressiva. No caso das jovens mulheres, estas respostas confrontam-se normalmente com percursos marcados por precariedade económica, interrupção ou descontinuidade escolar, fragilidade das redes familiares e comunitárias, experiências migratórias, maternidade em idade jovem e dificuldades de inserção profissional. Em muitos casos, a vulnerabilidade não decorre de um único fator, mas da articulação cumulativa entre instabilidade habitacional, dependência económica, responsabilidades de cuidado, fragilidade documental ou administrativa e reduzido acesso a recursos educativos e laborais. Neste quadro, as instituições de acolhimento e apoio assumem funções que ultrapassam o alojamento temporário, integrando acompanhamento técnico, mediação com serviços de saúde, educação e emprego, apoio à parentalidade e criação de condições mínimas de estabilidade

quotidiana. É neste enquadramento social e institucional, marcado paralelamente por proteção, transitoriedade e exigência de reorganização do percurso de vida, que se situa a presente investigação, desenvolvida numa instituição de acolhimento e apoio a jovens mulheres em processo de reconstrução pessoal, social e formativa.

Neste sentido, e para efeitos da presente investigação, o acolhimento é entendido não apenas como resposta residencial, mas como contexto relacional e educativo no qual se articulam proteção, acompanhamento psicossocial, reconstrução de rotinas, apoio à parentalidade e preparação para percursos de autonomização. Esta compreensão é particularmente relevante no caso das jovens mulheres participantes, cujas trajetórias envolvem vulnerabilidades múltiplas, mas também formas de agência, resistência e reconstrução de sentido. É a partir desta leitura que o dispositivo artístico-educativo é situado como possibilidade de expressão, reconhecimento e ampliação da participação simbólica e relacional.

3.3.2 A ACISJF-Porto e as participantes do estudo

No contexto específico desta investigação, estas dinâmicas de vulnerabilidade e de reconstrução de vida concretizam-se na Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto), instituição de intervenção social dirigida ao acolhimento e acompanhamento de jovens mulheres em situação de vulnerabilidade. A sua atuação articula apoio residencial, acompanhamento psicossocial, mediação com serviços, apoio à formação e incentivo à inserção socioprofissional, procurando sustentar percursos de autonomização progressiva e reorganização dos projetos de vida.

Enquanto contexto institucional, a ACISJF-Porto combina funções de proteção social com uma dimensão educativa não formal, visível na centralidade do quotidiano, da convivência, do acompanhamento técnico e da relação de proximidade. Neste quadro, o acolhimento não se limita a assegurar condições materiais de proteção, mas integra também processos de orientação, apoio à parentalidade, reconstrução de rotinas e fortalecimento de condições de participação social.

No âmbito da presente investigação, a ACISJF-Porto constituiu o contexto empírico de desenvolvimento do dispositivo artístico-educativo. As jovens acolhidas encontravam-se, em geral, em situações marcadas por instabilidade económica,

fragilidade das redes de suporte, experiências migratórias, ruturas familiares e responsabilidades parentais assumidas em idade jovem. Estas características do grupo e do contexto institucional enquadram a pertinência do estudo e ajudam a compreender as condições em que se desenvolveram as atividades de expressão artística, partilha e reflexão ao longo do percurso investigativo.

Participaram inicialmente no estudo 7 jovens mulheres, com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos, residentes na ACISJF-Porto à data do início da investigação. No final de janeiro, o número de participantes foi reduzido para 6, em virtude da saída de uma participante da instituição, que regressou à sua terra natal. Esta alteração não comprometeu o desenvolvimento nem a coerência do estudo.

As suas trajetórias articulam experiências de rutura familiar, precariedade económica, monoparentalidade e migração, bem como responsabilidades parentais assumidas em idade jovem. Várias participantes eram mães e encontravam-se em processo de recomeço de vida, conciliando o cuidado dos filhos com percursos de formação, procura de emprego e, nalguns casos, processos de regularização documental. Do ponto de vista escolar, observam-se percursos heterogéneos: uma jovem (angolana) com a licenciatura, algumas jovens concluíram o 12.º ano de escolaridade, outras frequentaram cursos profissionais e outras interromperam o ensino secundário.

Considerando a reduzida dimensão do grupo e o risco de identificação indireta das participantes no contexto institucional, a caracterização apresentada foi construída com recurso a códigos e com atenção à proteção da confidencialidade. Os dados sociodemográficos e contextuais são mobilizados apenas na medida em que contribuem para compreender as condições de participação no estudo, evitando descrições excessivamente individualizantes ou informações que não sejam relevantes para a análise. Sempre que necessário, determinados elementos foram apresentados de forma sintética, de modo a preservar a identidade e a intimidade das jovens mulheres participantes.

O quadro seguinte sintetiza algumas características sociodemográficas e contextuais das participantes:

Quadro 4 – Caracterização inicial das participantes em dezembro de 2025 (antes da saída de MÃE 7)

CÓDIGO	IDADE	PAÍS DE ORIGEM	TEMPO DE ACOLHIMENTO NA ACISJF PORTO	ESCOLARIDADE FORMAÇÃO	SITUAÇÃO FAMILIAR	SITUAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL / OUTRAS NOTAS
MÃE 1	22	Angola	1 ano e 2 meses	12.º ano	1 filho (1 ano e 2 meses)	Em procura ativa de emprego (segunda a sexta-feira)
MÃE 2	20	Portugal	2 anos	12.º ano	1 filha (1 ano e 5 meses)	Em procura ativa de emprego (segunda a sexta-feira)
MÃE 3	29	Brasil	7 meses	10.º ano	1 filho (3 anos)	Em procura ativa de emprego; em processo de regularização no país
MÃE 4	29	Angola	10 meses	Licenciatura em Gestão; estágio em formação profissional	1 filho (11 meses)	Situação migratória enquadrada por acordo de cooperação entre países; em percurso de formação e inserção socioprofissional.
MÃE 5	25	Portugal	7 meses	9.º ano	2 filhos (1 filho de 4 anos e 1 filha de 5 anos)	Em procura ativa de emprego; acompanha processo de desenvolvimento de competências parentais
MÃE 6	21	Angola	4 meses	12.º ano	1 filho (4 meses)	A concluir o 12.º ano
MÃE 7	27	Portugal	1 ano e meio	12.º ano, curso de restauração	2 filhos meninos (3 anos e 1 ano e meio); apenas o mais novo reside com a mãe na instituição	Em processo de saída da instituição; articulação com outra resposta de acolhimento para o filho mais velho

A leitura do quadro evidencia a presença significativa de maternidade em idade jovem, percursos escolares não lineares, situações de migração e condições de inserção socioprofissional marcadas pela incerteza. Estes elementos configuram um contexto de vulnerabilidade que ultrapassa a carência material, envolvendo desafios de reconhecimento, pertença e reconstrução de projetos de vida. É neste cenário que o dispositivo artístico-educativo concebido se propõe a atuar, oferecendo um espaço de expressão, escuta e ampliação de agência simbólica para estas jovens mulheres.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi orientada por uma estratégia multimétodo e triangulada (Lincoln & Guba, 1985), com o objetivo de captar a complexidade da experiência estética e educativa das participantes através de diferentes fontes e níveis de expressão. Foram mobilizadas três técnicas qualitativas principais, reforçadas por instrumentos reflexivos e psicossociais:

• **Conversas informais:** realizadas individualmente com as participantes, de forma progressiva ao longo das sessões, possibilitaram aceder às perceções, expressões emocionais e significados atribuídos às experiências artísticas e educativas. Estas conversas não assumiram o formato de entrevista formal, tendo decorrido de modo flexível e situado, respeitando os ritmos, limites e disponibilidade de cada participante. Apesar do seu carácter informal, foram orientadas por eixos temáticos relacionados com a participação no dispositivo, a vivência grupal, a autoestima, o reconhecimento e as perceções de mudança. Os conteúdos emergentes foram registados por síntese escrita no diário de campo, constituindo material relevante para a interpretação do processo vivido.

• **Observação participante**: conduzida ao longo de todas as sessões de expressão artística, segundo a tradição etnográfica (Spradley, 1980), permitiu captar gestos, posturas, expressões emocionais observáveis, interações não verbais, formas de participação e modos de relação com os materiais e com o grupo. As observações foram registadas após cada sessão num diário de campo reflexivo, integrando descrições densas, notas interpretativas, impressões emocionais da investigadora-mediadora e, quando autorizado, registo fotográfico dos trabalhos desenvolvidos.

• **Grupo focal**: foi realizado um grupo focal num momento avançado do percurso, em função da reduzida dimensão do grupo e das condições concretas de participação. Este dispositivo constituiu um espaço de partilha coletiva e de cointerpretação prudente da experiência vivida, permitindo identificar convergências, divergências e tensões nos sentidos atribuídos à criação artística, à vivência grupal e às mudanças percebidas. A sua dinamização foi orientada por questões abertas sobre a experiência de participação no dispositivo artístico-educativo, a relação com o grupo, os sentimentos de pertença, os limites da participação e os significados atribuídos às práticas artísticas. Foi reforçado junto das participantes que a intervenção era voluntária, que poderiam não responder a determinadas questões e que não eram obrigadas a expor aspetos pessoais da sua experiência. Considerando tratar-se de um grupo pequeno inserido no mesmo contexto institucional, houve particular cuidado em evitar situações de exposição indevida ou pressão para a partilha. O grupo focal foi gravado, mediante autorização, e complementado por notas de campo.

Foram igualmente consideradas como materiais empíricos as produções artísticas realizadas pelas participantes ao longo das sessões, entendidas não como objetos isolados de interpretação, mas como formas simbólicas de expressão a analisar em articulação com os sentidos expressos nas conversas e no grupo focal, com os registos de observação participante e com as reflexões pessoais. Estas produções foram guardadas e fotografadas sempre que existiu concordância das participantes.

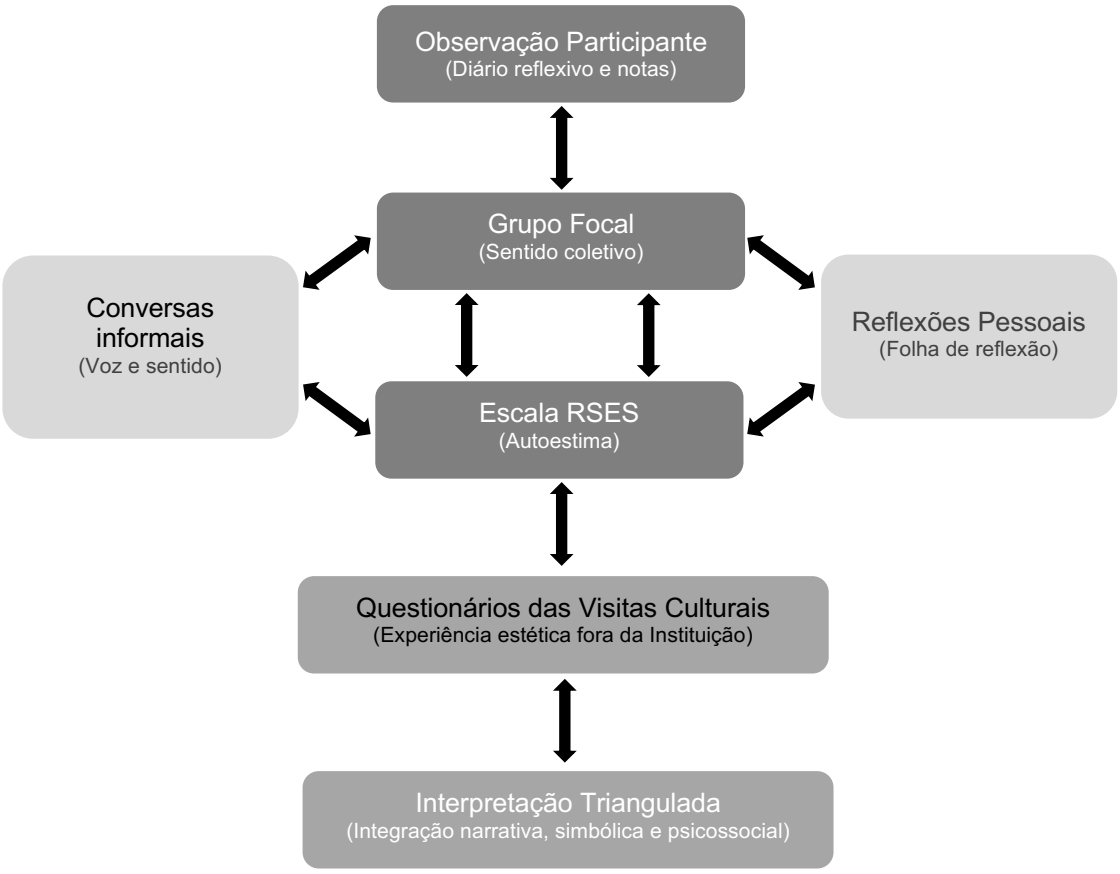
Foram ainda aplicados questionários de avaliação das visitas culturais realizadas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves. Estes instrumentos integraram questões fechadas e abertas, permitindo recolher perceções das participantes sobre a experiência estética fora da instituição, nomeadamente sentimentos despertados, obras ou momentos significativos, condições de participação, dificuldades sentidas, sentimento de pertença e vontade de participar em atividades semelhantes.

A articulação entre estas técnicas e materiais favoreceu uma leitura triangulada e relacional do processo artístico-educativo. Em termos analíticos, a triangulação concretizou-se pelo cruzamento entre o que as participantes verbalizaram nas

conversas informais, o que emergiu na interação coletiva do grupo focal e o que foi observado pela investigadora ao longo das sessões, nomeadamente em gestos, posturas, formas de participação, silêncios e modos de relação com as produções artísticas. Deste modo, procurou-se não depender de uma única fonte de dados, mas construir uma compreensão mais densa e situada do fenómeno em estudo, reforçando a credibilidade interpretativa da análise.

De modo a sintetizar esta articulação, apresenta-se de seguida o esquema da triangulação metodológica, que evidencia a interdependência entre as diferentes técnicas de recolha e os dispositivos complementares aplicados no estudo.

Figura 2 – Esquema da triangulação metodológica do estudo



A figura apresenta, de forma sintética, a lógica de triangulação metodológica adotada no estudo, evidenciando a articulação entre conversas informais, observação participante, grupo focal, produções artísticas, reflexões pessoais, Escala de

Autoestima de Rosenberg e questionários de avaliação das visitas culturais. Mais do que representar uma simples sobreposição de técnicas, o esquema procura tornar visível o modo como diferentes fontes, linguagens e níveis de expressão da experiência foram mobilizados para aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. A operacionalização concreta desta triangulação será retomada no capítulo de análise dos dados, através do cruzamento entre narrativas, registos de observação, interações grupais, produções artísticas e reflexivas, indicadores descritivos da autoestima e perceções das participantes sobre as experiências culturais fora da instituição.

3.5 Instrumentos complementares – Escala de Autoestima de Rosenberg e reflexão pessoal

Para acompanhar de forma exploratória possíveis variações na autoestima das participantes ao longo do dispositivo artístico-educativo, foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1965), na versão portuguesa validada por Santos e Maia (2003). Trata-se de um instrumento amplamente utilizado e validado**,** composto por dez afirmações que avaliam a autoestima global e a perceção de valor pessoal. A aplicação da escala foi feita em dois momentos distintos, na primeira e na última sessão das intervenções artísticas, permitindo observar, de forma meramente descritiva e exploratória, eventuais variações na perceção de autoestima global das participantes.

Importa sublinhar que a Escala de Autoestima de Rosenberg não foi utilizada como medida direta de emancipação, agência ou reconstrução identitária, nem como instrumento de avaliação causal dos efeitos do dispositivo artístico-educativo. Os seus resultados não foram tratados com recurso a testes estatísticos inferenciais, quer pela reduzida dimensão do grupo de participantes, quer pelo carácter exploratório e complementar da sua utilização no presente estudo. A sua função foi integrar um indicador descritivo da autoestima global percebida, a ser lido em diálogo com os dados qualitativos provenientes das conversas informais de orientação semiestruturada, da observação participante, do grupo focal e das reflexões pessoais. Assim, eventuais variações nas pontuações da escala serão interpretadas de forma prudente, contextualizada e não generalizável.

A escolha deste instrumento não pretendeu produzir dados estatísticos, mas completar a análise qualitativa com uma leitura mais estruturada da dimensão subjetiva da autoestima. Como propõem Flick (2004) e Creswell (2012), a combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos pode enriquecer o olhar interpretativo quando os dados são examinados de forma dialógica e não hierárquica.

Neste sentido, os dados numéricos produzidos pela escala foram considerados apenas como indicadores descritivos de apoio à interpretação qualitativa, e não como resultados estatísticos destinados à generalização ou à demonstração de efeitos.

Em articulação com a escala, foi aplicada uma Folha de Reflexão Pessoal em dois momentos do estudo, no primeiro e no último dia do dispositivo artístico-educativo, composta por quatro perguntas abertas orientadas para a introspeção e a expressão individual sobre autoestima, pertença e transformação percebida. As três primeiras perguntas foram preenchidas em ambos os momentos, enquanto a quarta, por incidir especificamente sobre a experiência da intervenção, foi respondida apenas no final do percurso. Este instrumento permitiu recolher elementos de autorreflexão no início e no final do processo, favorecendo uma leitura comparativa e complementar das perceções das participantes, em articulação com os dados provenientes da escala e das restantes técnicas qualitativas.

As aplicações foram realizadas num ambiente tranquilo e seguro, com explicação clara do objetivo e garantia de anonimato. Cada participante utilizou um código de identificação, assegurando confidencialidade e respeito pelas orientações éticas descritas no ponto 3.7 (os instrumentos encontram-se no Anexo II).

3.6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, interpretativa e crítica, em coerência com o paradigma sócio-crítico e com o entendimento da experiência estética como produção situada de sentido. Procurou-se compreender como os processos de expressão, pertença, reconhecimento e (re)significação emergiram no interior do dispositivo, atendendo às condições institucionais e relacionais que os favoreceram ou limitaram.

3.6.1 Tipo de análise e orientação analítica

Foi adotada uma análise temática reflexiva, inspirada em Braun e Clarke (2006, 2019), adequada à natureza qualitativa, interpretativa e situada desta investigação. Nesta perspetiva, os temas não foram entendidos como categorias rígidas, precocemente definidas ou mutuamente exclusivas, mas como construções interpretativas produzidas através de um processo progressivo de familiarização, leitura, comparação e reflexão sobre os materiais empíricos. A análise desenvolveu-se de forma indutiva, sensível aos sentidos que se foram tornando visíveis nos dados, mantendo diálogo com o quadro teórico e com os princípios orientadores do estudo, sobretudo o reconhecimento com reserva, a mediação crítica e situada, a reflexividade ética, a coaprendizagem e a implicação da investigadora. Esta opção permitiu conjugar abertura ao material empírico com vigilância crítica sobre relações de poder, dinâmicas institucionais e riscos de instrumentalização do vivido.

O conjunto de materiais empíricos recolhidos foi analisado através de codificação manual e construção progressiva de temas interpretativos, com apoio de notas analíticas e reflexivas elaboradas ao longo do percurso.

O processo analítico desenvolveu-se de forma progressiva e recursiva. Num primeiro momento, procedeu-se à familiarização com os materiais empíricos, através da leitura repetida dos registos do diário de campo, das sínteses das conversas informais, das notas do grupo focal, das folhas de reflexão pessoal e dos registos associados às produções artísticas. Num segundo momento, foram identificados códigos iniciais correspondentes a unidades de sentido relevantes, tais como expressões de pertença, retraimento, confiança, reconhecimento, autoria, silêncio, resistência, cuidado, relação com os materiais e perceções de mudança. Posteriormente, estes códigos foram agrupados em categorias provisórias e temas interpretativos mais amplos, articulando uma leitura indutiva dos dados com os conceitos orientadores do estudo.

3.6.2 Unidades de análise:

a) conversas (sínteses registadas no diário de campo e/ou transcrições, quando existentes);

b) registos de observação participante (descrições densas, notas interpretativas e reflexivas);
c) grupo focal (gravação/transcrição, quando aplicável, e notas complementares);
d) produções artísticas e respetivos registos fotográficos (quando autorizados), analisados como linguagem simbólica em articulação com os discursos e interações;
e) folhas de reflexão pessoal (respostas abertas);
f) resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg (tratamento descritivo), integrados como indicador complementar na leitura interpretativa.
g) questionários de avaliação das visitas culturais, analisados como instrumentos complementares de compreensão da experiência estética fora da instituição, em articulação com a observação participante, as falas espontâneas e os registos do diário de investigação.

As unidades de análise privilegiadas foram excertos de sentido (frases, episódios, interações significativas, sequências de participação, momentos de silêncio, escolhas simbólicas recorrentes), considerando não apenas o verbal, mas também o não verbal e o relacional (gestos, hesitações, retraimentos, aproximações, padrões de participação).

3.6.3 Triangulação na análise

A triangulação não foi entendida como mera sobreposição de técnicas, mas como estratégia de aprofundamento interpretativo. Operacionalmente, concretizou-se pelo cruzamento entre:

- o que as participantes disseram nas conversas informais e no grupo focal;
- o que foi observado nas interações e nos modos de participação ao longo das sessões;
- o que emergiu nas produções artísticas como linguagem simbólica (metáforas visuais, escolhas de cor/forma, narrativas, personagens, imagens recorrentes);
- o que foi registado nas folhas de reflexão pessoal;
- e o que os resultados descritivos da RSES permitiram caracterizar em relação à autoestima percebida, sempre em articulação com os dados qualitativos;

- o que emergiu nos questionários das visitas culturais relativamente à fruição estética, cidadania cultural, pertença, dificuldades de participação e sentidos atribuídos aos espaços museológicos.

Este cruzamento permitiu identificar convergências (padrões consistentes) e divergências (contradições, retraimentos, resistências), valorizando também o que não se verbaliza diretamente, mas se expressa por vias simbólicas ou se mantém em reserva.

3.6.4 Critérios de qualidade e credibilidade

A qualidade da análise foi sustentada por estratégias de rigor coerentes com a investigação qualitativa, nomeadamente:

• **Descrição densa e contextualizada** do campo, das participantes e das condições institucionais, permitindo situar a interpretação dos dados e favorecer a transferibilidade dos resultados para contextos com características semelhantes;

• **Triangulação de fontes e de materiais**, através do cruzamento entre conversas informais, observação participante, grupo focal, produções artísticas, folhas de reflexão pessoal e resultados descritivos da Escala de Autoestima de Rosenberg, reforçando a credibilidade interpretativa da análise;

• **Registo sistemático do processo investigativo**, assegurado pela manutenção do diário de campo e de notas analíticas e reflexivas elaboradas pela investigadora ao longo do estudo. Estas notas permitiram documentar decisões metodológicas e analíticas, interpretações provisórias, dúvidas emergentes, reformulações de categorias e critérios adotados durante o processo de análise;

• **Devolução parcial e ética às participantes**, realizada de forma prudente e não intrusiva. Sempre que adequado, e sem pressionar a exposição pessoal, foram discutidas com as participantes interpretações gerais sobre o processo, nomeadamente sentidos atribuídos ao espaço de criação, à participação no grupo e à experiência artística. Esta devolução não teve como objetivo validar formalmente todos os resultados, mas garantir uma escuta respeitosa das participantes,

preservando o direito à reserva e evitando reativar conteúdos sensíveis ou induzir novas revelações.

Em síntese, a análise procurou conjugar abertura ao material empírico com rigor interpretativo e vigilância ético-política, produzindo uma leitura situada dos microprocessos através dos quais a experiência estética se constituiu, para as participantes, como possibilidade de expressão, reconhecimento e reconstrução de sentido.

3.7 Considerações éticas e procedimentos de proteção das participantes

A dimensão ética foi considerada transversal a todo o processo de investigação, atendendo à especificidade do contexto institucional e à situação de vulnerabilidade das participantes. Seguiram-se as orientações da *British Educational Research Association* (BERA, 2018), bem como a *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014), assegurando consentimento informado, voluntariedade, confidencialidade e respeito pela integridade das participantes.

O acesso ao terreno foi autorizado pela Direção da ACISJF-Porto, mediante apresentação prévia do projeto, dos seus objetivos e dos procedimentos de recolha de dados (Anexo III). Cada participante assinou um consentimento informado escrito, tendo sido esclarecida, de forma clara e acessível, sobre o caráter voluntário da sua colaboração, o uso académico dos dados, o direito de recusar responder a qualquer questão e a possibilidade de interromper a participação em qualquer momento, sem prejuízo do apoio institucional recebido.

Para garantir a confidencialidade, foram utilizados códigos de identificação em todos os instrumentos, registos e materiais produzidos ao longo do estudo. A recolha de dados decorreu em ambiente reservado, procurando assegurar condições de segurança relacional e evitar exposição indevida das participantes. Foi igualmente respeitado o direito ao silêncio, à não exposição e à reserva sobre aspetos da experiência pessoal que cada participante optasse por não partilhar.

As produções artísticas realizadas no âmbito do dispositivo foram consideradas materiais empíricos do estudo, mas a sua utilização respeitou critérios de reserva, anonimização e não divulgação sem autorização das participantes. Do mesmo modo, os dados recolhidos foram armazenados com proteção e tratados em regime de confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos.

Atendendo à natureza sensível destes materiais, reconheceu-se que as produções artísticas poderiam conter marcas pessoais, simbólicas ou narrativas potencialmente identificáveis, mesmo quando não incluíssem dados pessoais explícitos. Por esse motivo, a sua análise foi realizada com especial prudência, evitando interpretações isoladas, psicologizantes ou descontextualizadas. As produções foram lidas em articulação com o contexto de cada sessão, com os registos de observação participante, com as conversas informais, com o grupo focal e com as reflexões pessoais das participantes.

A eventual utilização de imagens das produções artísticas na tese ou noutros contextos académicos ficou dependente de autorização explícita das participantes e da eliminação de elementos que pudessem permitir identificação direta ou indireta. Sempre que uma produção revelasse conteúdos considerados íntimos ou sensíveis, foi preservado o direito da participante à não divulgação, independentemente da relevância analítica que esse material pudesse assumir para o estudo.

Esta opção reforça a compreensão de que a proteção ética das participantes não constituiu uma etapa externa à investigação, mas uma condição interna da própria produção de conhecimento.

Deste modo, a proteção das participantes foi entendida como condição metodológica central do estudo, assegurando que a recolha e a análise dos dados decorressem com respeito pelos limites, ritmos e direitos de cada jovem.

3.8 Síntese final

Em síntese, o desenho metodológico adotado procurou assegurar coerência entre o paradigma sócio-crítico, o contexto institucional do estudo e o objetivo de compreender a experiência estética como dispositivo de expressão, reconhecimento e reconstrução de sentido. A natureza qualitativa, exploratória e interpretativa do

estudo permitiu acompanhar processos vividos por jovens mulheres em contexto de acolhimento ao longo do percurso investigativo. A articulação entre observação participante, conversas, grupo focal, produções artísticas, registos reflexivos e a Escala de Autoestima de Rosenberg favoreceu uma leitura situada, multimodal e eticamente sustentada da experiência das participantes. Deste modo, a metodologia adotada procurou fazer justiça à complexidade do fenómeno em estudo, articulando atenção ao contexto, rigor interpretativo e proteção ética das participantes.

Ao assumir a metodologia como espaço de mediação entre rigor científico, escuta ética e produção situada de sentido, o estudo procurou responder à densidade do fenómeno investigado sem reduzir as participantes à sua condição de vulnerabilidade.

Capítulo IV
Análise e interpretação dos dados

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados produzidos ao longo do dispositivo artístico-educativo desenvolvido na ACISJF-Porto. Depois de enquadradas as opções teóricas e metodológicas da investigação, procura-se agora compreender os sentidos que emergiram da experiência vivida pelas participantes, considerando as suas narrativas, produções artísticas, gestos, silêncios, formas de participação e modos de relação com o grupo.

A análise não pretende demonstrar efeitos lineares da arte, nem transformar a experiência estética numa medida de impacto. Procura acompanhar processos: perceber como a criação artística, mediada com cuidado ético e intencionalidade pedagógica, conseguiu abrir espaços de expressão, pertença, reconhecimento, ressignificação e imaginação de futuro.

Neste sentido, o capítulo assume uma leitura qualitativa, interpretativa e situada, atenta à complexidade das trajetórias das jovens mulheres participantes e às condições institucionais, maternas, emocionais e relacionais que atravessaram todo o percurso. A arte é aqui analisada como atividade realizada, e também como linguagem, mediação e forma de produção de sentido.

A organização do capítulo segue uma lógica interpretativa e temática. Inicia-se com a explicitação da triangulação e da construção interpretativa dos dados, seguindo-se a apresentação das dimensões temáticas e interpretativas da análise. Estas dimensões são depois desenvolvidas de forma articulada, permitindo compreender a experiência estética como prática de escuta, cuidado, reconstrução simbólica e emancipação situada.

4.1 Introdução à análise: interpretação, reflexividade e produção de sentido

A análise e interpretação dos dados constituem um momento central da investigação qualitativa, na medida em que é neste espaço que as experiências vividas pelas participantes começam a ganhar forma compreensiva. No presente estudo, este processo foi desenvolvido de forma progressiva, reflexiva e situada, procurando respeitar a complexidade das trajetórias das jovens mulheres

participantes, a natureza relacional do contexto institucional e a densidade simbólica das experiências artísticas vividas ao longo do dispositivo.

Desde o início, assumiu-se que os dados não são entidades neutras, isoladas ou exteriores à relação investigativa. Pelo contrário, foram compreendidos como produções situadas, emergentes do encontro entre participantes, investigadora, práticas artísticas e contexto institucional. Esta compreensão aproxima-se de uma perspetiva qualitativa interpretativa, na qual a realidade social é entendida como construída, negociada e significada no interior das relações e dos contextos (Denzin, 2000; Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995). Assim, a análise não procurou reduzir as experiências a categorias rígidas ou a indicadores lineares, mas compreender os sentidos que foram sendo construídos ao longo do processo, reconhecendo ambivalências, tensões, deslocamentos e contradições.

A matéria empírica analisada integrou diferentes fontes: registos do diário de investigação, observações das dinâmicas grupais e das expressões não verbais, produções artísticas, narrativas e partilhas espontâneas, conversas, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Os questionários das visitas culturais foram entendidos como instrumentos complementares de acesso aos sentidos atribuídos pelas participantes às experiências museológicas, enquanto a Escala de Autoestima de Rosenberg foi mobilizada como instrumento complementar e descritivo.

A análise desenvolveu-se através de leituras sucessivas dos registos, num movimento de aproximação gradual ao material empírico. Foram identificados núcleos de significado associados a episódios, expressões, silêncios, gestos, escolhas simbólicas, formas de participação e momentos de tensão ou reconhecimento que, pela sua recorrência, intensidade emocional ou relevância para o grupo, revelavam dimensões significativas da experiência vivida. Este trabalho implicou atenção ao que era explicitamente verbalizado, como também ao que se manifestava nos olhares, nas hesitações, nas lágrimas, nos aplausos, nas escolhas de cor, nas imagens produzidas, nos objetos moldados e nos modos como cada participante se aproximava ou se protegia da partilha.

A construção das dimensões temáticas resultou de um processo interpretativo progressivo, orientado por uma lógica de abertura ao inesperado e de atenção à singularidade das trajetórias das participantes. Embora desenvolvida de forma principalmente indutiva, a análise foi continuamente dialogada com o enquadramento teórico da investigação, principalmente com os contributos da pedagogia crítica, ao reconhecer as participantes como sujeitos de experiência, palavra e leitura do mundo (Freire, 2019; hooks, 1994); da educação artística e estética, ao compreender a arte como experiência sensível, linguagem e forma de produção de sentido (Dewey, 2005; Eisner, 2002; Greene, 1995); da ética do cuidado e das abordagens críticas da vulnerabilidade, ao situar as experiências das participantes nas suas condições relacionais, institucionais e sociais concretas (Butler, 2004; Crenshaw, 1989; Tronto, 1993); e da reflexividade investigativa, ao reconhecer o lugar implicado da investigadora no processo de construção interpretativa (Finlay, 2002).

Importa ainda reconhecer o lugar da investigadora neste processo. A análise foi construída a partir de uma posição implicada, na qual a escuta, a presença, a mediação e as decisões tomadas ao longo das sessões influenciaram aquilo que se tornou possível observar, acolher e interpretar. Tal como sublinha Finlay (2002), a reflexividade constitui uma dimensão essencial da investigação qualitativa, pois obriga a interrogar a presença do investigador, os seus afetos, as suas interpretações e os efeitos da sua ação no campo. Neste estudo, a relação construída com o grupo não foi exterior ao processo investigativo; constituiu, ela própria, uma condição de possibilidade da participação, da expressão e da produção de sentido.

A dimensão ética atravessou todo o processo analítico. Mais do que garantir anonimato e confidencialidade, tratou-se de cuidar da forma como as experiências foram interpretadas e apresentadas, respeitando o direito ao silêncio, à reserva e à dignidade das participantes (BERA, 2018). Esta preocupação foi importante por se tratar de jovens mulheres em contexto de acolhimento, cujas histórias incluem perdas, maternidade precoce, migração, precariedade, processos institucionais e situações de exposição emocional. Assim, a análise procurou evitar leituras psicologizantes, moralizantes ou redutoras, privilegiando uma compreensão situada, ética e humanizadora.

4.2 Triangulação e construção interpretativa dos dados

A triangulação dos dados foi implementada através do cruzamento sistemático entre diferentes fontes empíricas: observação participante, diário de investigação, produções artísticas, falas espontâneas, conversas informais de orientação semiestruturada, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg. A articulação destes materiais permitiu uma leitura triangulada, abrangente e situada do processo vivido, evitando que a interpretação se apoiasse numa única fonte de dados ou numa única forma de expressão.

Neste estudo, a triangulação assumiu uma função de aprofundamento interpretativo, e não de validação no sentido positivista (Flick, 2004). Em cada dimensão analítica, procurou-se colocar em diálogo diferentes fontes de dados, modos de acesso à experiência e referenciais teóricos, identificando convergências, tensões e deslocamentos entre aquilo que as participantes verbalizaram, aquilo que produziram artisticamente, aquilo que foi observado nas interações e aquilo que emergiu dos instrumentos complementares. O objetivo não foi confirmar de forma automática os mesmos resultados em diferentes instrumentos, mas compreender como os sentidos foram sendo expressos, simbolizados, tensionados e reconstruídos ao longo do percurso. Esta opção revelou-se relevante num contexto marcado por vulnerabilidade, maternidade, institucionalização, migração, luto e precariedade, onde os significados nem sempre se apresentam de forma direta ou linear.

Esta lógica de triangulação orientou também a leitura dos instrumentos complementares, sobretudo das folhas de reflexão pessoal, dos questionários de avaliação das visitas culturais e da Escala de Autoestima de Rosenberg, que foram sempre interpretados em articulação com as observações, as produções artísticas e as falas das participantes.

A triangulação permitiu também reconhecer contradições e limites. Nem todos os dados apontaram no mesmo sentido: momentos de pertença coexistiram com conflitos; expressões de esperança surgiram ao lado de cansaço e desânimo; experiências de fruição estética foram atravessadas por interrupções, exigências

maternas e instabilidade institucional. Estas tensões não foram eliminadas da análise, mas assumidas como parte constitutiva da complexidade do fenómeno estudado.

As folhas de reflexão pessoal foram mobilizadas como instrumento complementar de acesso à perceção das participantes sobre si próprias, sobre a expressão emocional, sobre o grupo e sobre o percurso vivido. No primeiro momento, foram recolhidas sete folhas; no segundo momento, foram recolhidas seis, uma vez que a MÃE 7 já não se encontrava na instituição, embora uma das folhas recolhidas apresentasse respostas em branco ou pouco desenvolvidas. As respostas foram analisadas qualitativamente e articuladas com os temas interpretativos construídos na análise, permitindo identificar dimensões associadas à autoestima, à maternidade, à agência, ao cuidado de si e à reconstrução identitária.

No segundo momento, as folhas de reflexão pessoal permitiram identificar alguns indícios de deslocação na forma como as participantes interpretaram o percurso vivido, sobretudo ao nível da autoestima, do cuidado de si, da maternidade, da expressão emocional e da apropriação da arte como recurso simbólico. Estes dados foram lidos em articulação com as observações, as produções artísticas e as falas das participantes, não como prova de transformação linear ou generalizável, mas como elementos qualitativos que contribuíram para densificar a interpretação dos processos de reconstrução subjetiva.

Os questionários de avaliação das visitas culturais foram utilizados como instrumentos complementares para compreender a experiência estética fora do contexto institucional. A sua análise teve como objetivo recolher indicadores qualitativos sobre a forma como as participantes verbalizaram a observação das obras, a escuta, a interpretação pessoal, a aprendizagem e os sentidos atribuídos às experiências museológicas. Estes dados foram lidos em articulação com a observação participante, as falas espontâneas, os comportamentos observados durante as visitas e os registos reflexivos da investigadora, permitindo identificar convergências e tensões entre a avaliação escrita das participantes e as condições concretas em que as visitas decorreram.

No caso do Museu Nacional Soares dos Reis, as respostas aos questionários foram mais breves, desiguais e, em alguns casos, pouco desenvolvidas, pelo que a

sua leitura exigiu maior articulação com os registos de observação participante. Ainda assim, permitiram identificar sentidos associados à primeira experiência museológica, à admiração perante algumas obras, à aprendizagem histórica e cultural, à companhia e à liberdade. Em Serralves, as respostas revelaram maior densidade reflexiva e permitiram aprofundar sentidos associados à convivência, à emoção, à curiosidade, à memória histórica, à experiência sensorial e à deslocação do olhar.

Assim, os questionários não foram tratados como uma dimensão temática autónoma, mas como uma fonte complementar de dados, mobilizada para densificar a interpretação das visitas culturais. A sua análise permitiu compreender que a experiência estética fora da instituição foi valorizada pelas participantes, mas também condicionada por fatores materiais, relacionais e institucionais que atravessaram a sua participação.

Por fim, a Escala de Autoestima de Rosenberg foi aplicada em dois momentos, no início e no final do percurso, sendo utilizada como indicador complementar e descritivo da autoestima percebida. Atendendo à dimensão reduzida do grupo, à instabilidade da participação e à natureza qualitativa do estudo, a leitura comparativa foi realizada apenas de forma exploratória, sem recurso a testes estatísticos ou inferências causais. Os valores esquecidos foram tratados como ausência de resposta, e não como pontuação válida.

A articulação entre os dois momentos da escala permitiu observar algumas tendências descritivas, sobretudo quando lidas em diálogo com as folhas de reflexão pessoal e com as falas das participantes. Em algumas respostas finais, surgiram sinais de maior reconhecimento de valor pessoal, maior capacidade de nomear qualidades e maior atenção ao cuidado de si. Contudo, persistiram ambivalências, inseguranças e diferenças entre participantes. Por essa razão, os resultados foram interpretados com prudência, não como prova de aumento linear da autoestima, mas como indícios complementares de um processo mais amplo de reconstrução subjetiva.

Deste modo, a triangulação operacionalizada neste estudo não procurou confirmar diretamente os mesmos resultados em diferentes instrumentos. Procurou construir uma leitura mais densa, situada e crítica do processo vivido, compreendendo

o que mudou, como também essas mudanças foram percebidas, expressas, simbolizadas e condicionadas pelas circunstâncias concretas da vida das participantes.

Importa ainda sublinhar que a articulação entre fontes empíricas não foi entendida, neste estudo, como simples confirmação de uma leitura precocemente construída. Embora em alguns momentos as falas, as produções artísticas, as folhas de reflexão pessoal e os registos de observação tenham convergido em torno de determinados sentidos, noutros casos revelaram tensões, ambivalências ou deslocamentos interpretativos. Essas divergências não foram tratadas como fragilidades dos dados, mas como parte da complexidade do processo vivido, permitindo compreender que a experiência estética não produziu respostas homogéneas, lineares ou igualmente significativas para todas as participantes.

4.3 Organização temática da análise

Deste processo interpretativo emergiram diferentes dimensões temáticas que estruturam a análise apresentada nas secções seguintes. A análise foi desenvolvida segundo uma perspetiva de análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2019), compreendendo os temas não como categorias rígidas ou autónomas, mas como construções interpretativas que permitem organizar padrões de significado relevantes para compreender a experiência das participantes.

Neste capítulo, as dimensões apresentadas não são entendidas como categorias de análise de conteúdo no sentido clássico, nem pretendem cumprir integralmente os critérios de exclusividade categorial próprios de grelhas categóricas fechadas. Configuram-se, pelo contrário, como temas interpretativos construídos no âmbito de uma análise temática reflexiva, nos quais eventuais relações, interdependências ou sobreposições conceptuais são assumidas quando se revelam teoricamente justificadas e empiricamente significativas. Deste modo, os contributos da análise de conteúdo foram mobilizados como apoio à organização e sistematização do material empírico, sem substituir a orientação reflexiva, interpretativa e situada da análise temática.

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que as experiências das jovens mulheres não podiam ser lidas de forma fragmentada. A maternidade, a vulnerabilidade, a pertença, a criação artística, o reconhecimento e a reconstrução subjetiva foram-se revelando como eixos de sentido profundamente ligados entre si, atravessadas pelas condições concretas da vida institucional, pelas responsabilidades do cuidado, pelas memórias de perda e deslocação, e pela possibilidade de encontrar, na arte, uma linguagem de expressão e de sentido.

Embora estas dimensões se encontrem interligadas, procurou-se assegurar coerência analítica através da distinção entre diferentes níveis de interpretação. Neste sentido, a organização temática do capítulo estrutura-se em três dimensões analíticas complementares:

(i) experiências vividas e condições de existência das participantes;
(ii) processos relacionais e subjetivos emergentes ao longo do dispositivo artístico-educativo;
(iii) experiência estética enquanto plano transversal de mediação simbólica, relacional e educativa.

Importa clarificar que a experiência estética não é entendida, neste estudo, como uma categoria empírica autónoma, nem como um tema separado das restantes dimensões da análise. Pelo contrário, é assumida como um plano transversal de mediação interpretativa, através do qual se torna possível compreender como as experiências vividas, os processos relacionais e os movimentos subjetivos das participantes foram simbolizados, partilhados e ressignificados ao longo do dispositivo artístico-educativo. Neste sentido, a arte não é analisada como um domínio isolado da experiência, mas como linguagem, prática e mediação que permitiu dar forma, visibilidade e sentido a vivências por vezes difíceis de nomear apenas pela palavra.

Os instrumentos complementares mobilizados ao longo da investigação, sobretudo os questionários de avaliação das visitas culturais e a Escala de Autoestima de Rosenberg, não foram tratados como dimensões temáticas autónomas. A sua utilização teve uma função de apoio à triangulação, permitindo aprofundar, contrastar e problematizar sentidos emergentes das observações, das produções artísticas, das

falas espontâneas e dos registos reflexivos da investigadora. Estes instrumentos contribuíram, portanto, para densificar a leitura interpretativa das dimensões analisadas, sem introduzir novas categorias de organização temática.

A coerência interna da análise é, assim, assegurada pela explicitação da função analítica de cada plano, e não pela exclusividade rígida das categorias: o primeiro incide sobre as condições de existência das participantes; o segundo centra-se nos processos relacionais e subjetivos emergentes; e o terceiro assume a experiência estética como mediação transversal através da qual as experiências vividas foram expressas, partilhadas e ressignificadas. Esta organização decorre, por isso, da diferenciação clara entre os níveis de interpretação mobilizados.

Após a apresentação das três dimensões principais, o capítulo prossegue com secções de leitura transversal e integradora, nas quais se retomam os dados para explicitar os limites do dispositivo, a sua dimensão pedagógica, os movimentos de agência situada e o contributo dos instrumentos complementares para densificar a interpretação do processo vivido.

4.4 Dimensão I — Experiências vividas e condições de existência

Esta dimensão permite compreender a aprendizagem como processo situado, em linha com perspetivas da educação de adultos que valorizam a experiência vivida como ponto de partida para a construção de conhecimento (Canário, 2005; Jarvis, 2004; Knowles, 1980). Aprender, neste contexto, não acontece à margem da vida, mas no interior das suas tensões, ritmos e contingências. Por isso, as experiências de maternidade, cuidado, migração, luto, precariedade e procura de pertença são aqui analisadas como condições concretas que atravessaram os modos de participação, criação, expressão e construção de sentido das participantes.

4.4.1 Maternidade, cuidado e reorganização identitária

A maternidade emergiu, ao longo de todo o processo, como uma dimensão estruturante das experiências das participantes. Mais do que uma condição biográfica, revelou-se como experiência vivida no corpo, no tempo e na relação, influenciando os modos de participação, aprendizagem, criação e construção de sentido.

Desde as primeiras sessões, tornou-se evidente que a presença dos filhos não constituía um elemento exterior ao dispositivo, mas parte integrante do próprio processo. As crianças estavam presentes nos atrasos, nas interrupções, nos pedidos de colo, nas amamentações, nos choros, nas birras, nos gestos de ternura e nas formas como as participantes se organizavam para poder estar nas atividades. As exigências e interrupções associadas ao cuidado materno não devem ser interpretadas apenas como obstáculos à participação, mas como expressão das condições concretas em que estas mulheres vivem, aprendem e constroem possibilidades de presença. Esta observação permite compreender que a maternidade não surgiu só como tema narrado, mas como condição concreta da participação: o cuidado dos filhos deu sentido à presença das participantes no dispositivo, mas também a interrompeu, condicionou e limitou, revelando a tensão entre cuidado do outro e possibilidade de cuidado de si.

A frase da MÃE 4 “tá difícil, é difícil com crianças” sintetiza esta temporalidade materna fragmentada, exigente e muitas vezes invisibilizada. Neste sentido, a maternidade não atravessou apenas os discursos das participantes, mas também os seus ritmos, disponibilidades, interrupções e possibilidades concretas de presença no dispositivo artístico-educativo.

Ao mesmo tempo, a maternidade surgiu como fonte de sentido, motivação e reorganização identitária. Para várias participantes, os filhos constituíram o principal núcleo afetivo, o lugar simbólico de enraizamento e a razão de projetar futuro. Expressões como “somos eu e a minha filha”, “dar uma vida melhor aos filhos”, “ser uma mãe batalhadora” ou “criar memórias com o meu filho” revelam que o cuidado é vivido como responsabilidade e também como horizonte de transformação pessoal. Esta centralidade tornou-se evidente na afirmação da MÃE 7: “A minha maior força são os meus filhos, apesar de um recomeço sem eles”, onde a maternidade surge ao mesmo tempo como vínculo, força e ferida. Esta leitura permite evitar uma compreensão idealizada da maternidade como lugar apenas de afeto, motivação ou resistência. No contexto analisado, a maternidade aparece como experiência ambivalente: dá sentido à vida das participantes, mas também limita tempos, disponibilidade emocional e possibilidades de participação. O cuidado dos filhos constitui uma fonte de identidade, mas pode igualmente produzir apagamento de si,

sobretudo quando a mulher se reconhece quase exclusivamente através da função materna. Esta tensão é central para compreender que a reconstrução subjetiva não passa por abandonar a maternidade, mas por reinscrevê-la numa narrativa onde a mãe possa também existir como sujeito de desejo, necessidade, limite e futuro.

Esta ambivalência pode ser lida à luz da ética do cuidado de Tronto (1993), que compreende o cuidado como prática social, moral e política. No caso das participantes, cuidar dos filhos implica trabalho emocional, gestão permanente do tempo, responsabilidade contínua e negociação com limites institucionais, materiais e afetivos. A maternidade não aparece como dimensão secundária, mas como experiência que organiza a relação com o mundo, com a aprendizagem e com o futuro.

Contudo, esta experiência conviveu também com sentimentos de sobrecarga, dúvida e autoexigência. Quando a MÃE 4 escreveu que queria ser “menos péssima mãe”, tornou-se visível o peso de um ideal materno difícil de cumprir. Esta formulação revela o medo de falhar, como também a interiorização de normas exigentes sobre o que significa ser uma “boa mãe”. Em contextos marcados por vulnerabilidade social, institucionalização, migração, luto ou precariedade económica, estes ideais podem intensificar sentimentos de culpa, insuficiência e desgaste.

Um momento significativo ocorreu quando a MÃE 2 respondeu a essa inquietação dizendo que os filhos “não vêm com livro de instruções” e que mães e filhos aprendem uns com os outros ao longo da vida. Esta frase desloca a maternidade de uma lógica de perfeição para uma lógica de aprendizagem relacional. Ser mãe deixa de aparecer como competência precocemente adquirida e passa a ser compreendido como processo construído na relação, no erro, no tempo e na experiência. Tal como sublinha Freire (1970/2019), a aprendizagem emerge aqui como processo relacional, situado e inacabado.

A pressão associada à maternidade deve ser compreendida à luz das desigualdades sociais que atravessam a vida das participantes. Exigir destas jovens mulheres disponibilidade emocional, estabilidade ou autonomia sem considerar a precariedade material, a ausência de redes de apoio, as exigências institucionais e a vulnerabilidade social implicaria individualizar problemas estruturalmente produzidos (Fraser, 2003).

Um dos movimentos mais relevantes surgiu quando a MÃE 2 reconheceu a necessidade de se considerar também a si própria no exercício da maternidade. Ao compreender que cuidar da filha exigia reconhecer a sua própria existência, os seus limites e as suas necessidades, a participante introduziu uma reconfiguração importante do cuidado. Não se tratou de recusar a maternidade, mas de compreender que cuidar do outro implica também cuidar de si. Esta tomada de consciência aproxima-se da ideia de conscientização em Freire (1970/2019), na medida em que traduz um movimento de leitura crítica de si e da posição ocupada nas relações.

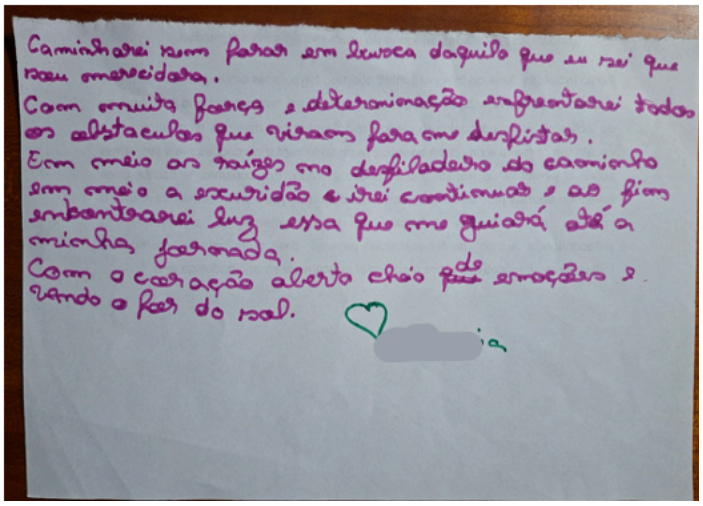


Figura 3 – Produção artística realizada pela participante MÃE 6
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

As produções artísticas tornaram visível a centralidade da maternidade. Nas colagens, cartas, fotografias, máscaras e objetos moldados, os filhos surgiram recorrentemente através de corações, casas, nomes, figuras, fotografias e símbolos de proteção. A maternidade não foi apenas verbalizada; foi inscrita nas formas, nas cores, nos gestos e nos objetos produzidos. Em alguns casos, as imagens associadas aos filhos permitiram ressignificar experiências de medo, separação ou sofrimento, transformando-as em narrativas de resistência, amadurecimento e responsabilidade.

As visitas culturais tornaram visível a maternidade como condição situada de fruição estética. Nos museus, as participantes não estavam apenas a observar obras; estavam em simultâneo a cuidar dos filhos, a gerir comportamentos, a acalmar crianças, a responder a pedidos e a tentar manter disponibilidade interna para escutar,

interpretar e usufruir da experiência. A experiência estética foi, assim, constantemente atravessada pelo cuidado. Esta observação não deve ser lida num registo de julgamento, mas como dado sobre as condições concretas de acesso à cultura para jovens mães em contexto de acolhimento.



Figura 4 – Produção artística realizada pela participante MÃE 1
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

As folhas de reflexão pessoal permitem aprofundar esta leitura, ao serem analisadas em articulação com os restantes materiais empíricos e ao contribuírem para uma compreensão mais complexa do processo em estudo. No primeiro momento, algumas participantes identificaram a maternidade como dimensão central da sua autoimagem: a MÃE 2 valorizou em si “o poder exercer o papel de mãe”, a MÃE 3 referiu “ter meu filho” e a MÃE 6 destacou “a capacidade de adaptar-me ao propósito de ser mãe”. No segundo momento, esta relação entre maternidade, cuidado de si e reconhecimento pessoal tornou-se mais explícita.

A MÃE 4 afirmou: “neste momento valorizo mais a minha saúde mental e bem-estar, de forma a cuidar melhor do meu filho”, revelando uma deslocação significativa na compreensão do cuidado: cuidar de si passa a ser reconhecido como condição para cuidar melhor do filho. Do mesmo modo, a resposta da MÃE 6, ao identificar “a capacidade de sentir que sou uma boa mãe”, aponta para uma forma de reconhecimento de valor pessoal profundamente ligada à experiência materna. Mais do que uma avaliação abstrata da autoestima, esta formulação mostra como o

sentimento de valor próprio se constrói, neste contexto, em articulação com o cuidado, a responsabilidade e a relação com os filhos.

Estes dados não permitem concluir uma transformação linear, mas sugerem que o processo contribuiu para tornar mais consciente a relação entre ser mãe, cuidar dos filhos e reconhecer a necessidade de cuidar de si. Neste estudo, a maternidade ultrapassa a condição de simples enquadramento biográfico ou de obstáculo à participação, constituindo-se como dimensão estruturante da aprendizagem, da expressão subjetiva e dos processos de reconstrução identitária das participantes. É no cruzamento entre cuidar do outro e reaprender a cuidar de si que se abrem possibilidades de transformação, não como rutura súbita, mas como processo contínuo, situado e profundamente humano.

4.4.2 Migração, luto e pertença às origens

Este tema integra experiências de desenraizamento, saudade, perda, discriminação e procura de estabilidade, nas quais a pertença surge associada à origem, à memória, à família, à língua, à cultura e à possibilidade de manter continuidade identitária em contextos de deslocação. A pertença às origens não é aqui entendida como regresso simples ou idealizado a um território, mas como vínculo simbólico, afetivo e identitário que atravessa a forma como as participantes narram a sua história, interpretam a distância e imaginam o futuro.

Neste sentido, a origem surge simultaneamente como abrigo e ferida: abrigo, porque permite preservar referências, memórias e formas de reconhecimento; ferida, porque torna visíveis a ausência, a distância familiar, a instabilidade documental, o luto e a dificuldade de construir um lugar plenamente reconhecido no presente.

As experiências de migração, desenraizamento e perda atravessaram de forma significativa os percursos das participantes. Mais do que uma deslocação geográfica ou um acontecimento biográfico isolado, estes processos surgiram como experiências vividas, envolvendo ruturas, saudades, incertezas, reconstruções e negociações permanentes de identidade. Ao longo das sessões, tornou-se evidente que pertencer não significa apenas estar fisicamente num lugar, mas sentir-se reconhecida, acolhida e com possibilidade de projetar futuro. Nos relatos partilhados, a migração apareceu

de forma ambivalente. Por um lado, associada à procura de melhores condições de vida, formação, proteção ou recomeço; por outro, marcada pela saudade, pela distância familiar, pela incerteza documental e pelo sentimento de desenraizamento. Esta condição de entre-lugar tornou-se visível na fala da MÃE 4, quando, ao partilhar uma música angolana associada à saudade, afirmou: “Não é a mesma coisa. Eu quero regressar.” A frase transporta uma densidade significativa: expressa a preferência por um território, como também a procura de continuidade, raiz e reconhecimento.

Esta dimensão aprofundou-se quando a mesma participante escreveu: “Minha terra tem gosto de café.” A expressão convoca uma pertença sensorial e afetiva, mostrando que as raízes não se constroem somente através da nacionalidade, da documentação ou da localização geográfica, mas também através de memórias, cheiros, sabores, corpos e histórias. Ao escrever “hoje nas terras de Camões, escolho voltar”, a participante traduziu poeticamente a tensão entre o país onde se encontra e o país onde sente permanecer a sua origem. Este episódio não traduz apenas nostalgia ou desejo de regresso; revela a complexidade da pertença em contexto migratório. A vontade de voltar pode ser lida como forma de resistência à diluição identitária, mas também como sinal de que o presente ainda não oferece reconhecimento suficiente para que a participante se sinta completamente situada. A pertença às origens não surge como uma referência estável ou pacificada: depende da possibilidade de manter continuidade com a própria história, sentir-se reconhecida e projetar futuro sem romper com a memória da origem.

As músicas, memórias, línguas, referências culturais e formas próprias de narrar a experiência trouxeram para o dispositivo saberes frequentemente desvalorizados nos contextos institucionais. Ao emergirem nas palavras, nas cores, nas imagens e nos gestos, esses saberes deixaram de estar silenciados e passaram a constituir matéria legítima da investigação, aproximando-se da proposta de uma ecologia de saberes defendida por Sousa Santos (2007b, 2018).

A precariedade da pertença manifestou-se também através da incerteza documental. A experiência da MÃE 3 foi reveladora, ao partilhar o medo de uma possível deportação e a necessidade de “ter os meus documentos em mãos”, “organizar a minha vida” e “poder visitar a minha família”. Estes desejos não dizem

respeito só aos objetivos práticos; revelam a necessidade de recuperar algum controlo sobre a própria trajetória. Ter documentos, visitar a família e organizar a vida são formas de reconstruir pertença num contexto onde o futuro permanece condicionado por decisões externas. Esta fragilidade aproxima-se da leitura de Castel (1995), para quem a vulnerabilidade social se relaciona com a falta de recursos materiais e também com a instabilidade dos vínculos, das redes de suporte e das condições de integração.

A ideia de casa surgiu, por isso, como símbolo recorrente. Quando a MÃE 3 escolheu uma imagem com uma casa e afirmou “é o meu sonho”, “uma casa, uma família”, tornou visível que a casa não é apenas um espaço físico, mas uma imagem de proteção, estabilidade, continuidade e reconhecimento. Num contexto institucional marcado pela instabilidade, a casa aparece como horizonte de autonomia e como desejo de uma vida menos suspensa.

A experiência do luto acrescentou outra camada a esta precariedade da pertença. A MÃE 5, marcada pela morte recente da mãe e pela perda anterior do pai, expressou de forma intensa a dificuldade de viver a dor num contexto institucional. A sua afirmação “aqui não dão tempo para tu própria poderes fazer o luto” revela uma tensão central entre o tempo subjetivo da perda e o tempo institucional das regras, horários e procedimentos. O luto exige recolhimento, memória, despedida e possibilidade de viver a ausência segundo ritmos próprios; contudo, a vida institucional nem sempre permite esse tempo.

Esta dor não foi só individual. Quando os filhos da MÃE 5 relembraram a avó diante de uma imagem familiar, o luto revelou-se também transgeracional. A participante perdeu a mãe; as crianças perderam uma figura significativa e ela continuou convocada a cuidar, proteger e manter alguma estabilidade emocional para os filhos. Como sugere Butler (2004), o luto revela a nossa condição relacional, mostrando que somos constituídos pelos vínculos que perdemos. Neste caso, essa condição é atravessada pela maternidade, pela instituição e pela ausência de um tempo cuidado para a elaboração da perda.

A precariedade da pertença manifestou-se ainda nas experiências de discriminação e racialização. Quando a MÃE 4 partilhou o incómodo perante situações de racismo e perante pedidos de desculpa que, em vez de reparar, reforçavam a

diferença, tornou visível uma ferida simbólica associada ao reconhecimento. Esta dimensão pode ser lida à luz de Crenshaw (1989), na medida em que género, raça, maternidade, migração e vulnerabilidade social se cruzam, produzindo formas específicas de exposição. A pertença, neste caso, não depende unicamente de estar integrada num espaço, mas também de ser reconhecida sem ter de justificar constantemente a própria identidade.

As trajetórias analisadas foram marcadas por perda, desenraizamento e fragilidade. Em vários momentos, a origem surgiu como força, orgulho e continuidade. Quando a MÃE 4 afirmou ser "orgulhosamente africana" e associou as mulheres africanas à força perante as adversidades, reinscreveu a sua identidade num lugar de potência. As raízes, neste caso, aparecem como nostalgia, mas também como recurso simbólico de resistência.

As produções artísticas tiveram um papel importante nesta dimensão da análise, ao permitir que saudade, luto, medo, ausência e desejo de casa encontrassem formas partilháveis. Nas músicas, emergiram memórias de países, relações e pertenças; nos textos poéticos, surgiram imagens de terra, fronteira, luz, abrigo e recomeço; nas colagens e cartas, repetiram-se casas, famílias, flores e caminhos. Tal como defendem Barone e Eisner (2012), a investigação baseada nas artes permite aceder a dimensões da experiência que escapam à linguagem verbal. Neste estudo, a criação artística funcionou como espaço intermédio, onde aquilo que era demasiado pesado para ser dito diretamente pôde ser simbolizado.

A experiência estética revelou-se significativa nos momentos em que determinadas imagens ou representações permitiram formas de reconhecimento identitário. A visita ao Museu Nacional Soares dos Reis acrescentou uma dimensão relevante a esta análise. A pintura *O Negro*, de João António Correia, suscitou particular impacto junto de participantes negras, que se demoraram perante a obra com admiração. Este momento revelou que a experiência cultural pode ativar processos de reconhecimento identitário, permitindo que certas presenças, historicamente marginalizadas ou pouco representadas, sejam vistas com dignidade, força e singularidade. Esta leitura aproxima-se de hooks (1994), ao reconhecer a importância de práticas educativas e culturais capazes de tornar visíveis vozes, corpos

e experiências historicamente silenciadas. Neste contexto, a obra convocou uma leitura estética, mas também histórica, emocional e racializada da pertença.

Assim, embora as produções artísticas e culturais não eliminem a precariedade associada à migração, ao luto, à discriminação ou à instabilidade institucional, criam condições para que essas experiências possam ser simbolizadas, partilhadas e habitadas de forma diferente. Permitem nomear o que está disperso, dar forma ao que permanece difuso e construir, ainda que provisoriamente, um sentido de pertença que não depende apenas do lugar físico, mas também das relações, das memórias, das narrativas e das possibilidades de futuro que vão sendo imaginadas.

4.5 Dimensão II — Processos relacionais e subjetivos

Distintamente da pertença às origens analisada anteriormente, esta dimensão centra-se na pertença relacional, construída no interior do grupo através da escuta, da confiança, do reconhecimento mútuo e da possibilidade de participação não avaliativa. Trata-se de uma pertença situada, frágil e progressiva, que não apaga as vulnerabilidades das participantes, mas cria condições para que algumas experiências possam ser partilhadas, reconhecidas e acolhidas no espaço comum.

4.5.1 Construção de confiança, escuta e pertença construída no grupo

A construção de confiança constituiu uma das dimensões fundamentais do processo desenvolvido. Desde as primeiras sessões, tornou-se evidente que a participação das jovens não poderia ser compreendida apenas como adesão a uma proposta artística, mas como entrada gradual num espaço relacional que precisava de ser legitimado, sentido como seguro e reconhecido como não avaliativo. Num contexto institucional onde as participantes se encontram expostas a processos de observação, avaliação e decisão sobre as suas vidas, a criação de um ambiente de segurança constituiu uma dimensão ética e metodológica central.

O início do percurso foi marcado por reserva, hesitação e alguma desconfiança. Esta postura não deve ser lida como resistência ao projeto, mas como expressão de uma prudência compreensível perante uma nova proposta, conduzida por uma investigadora exterior ao quotidiano da casa. A confiança foi-se construindo através

de gestos progressivos: a explicação clara dos objetivos do estudo, o reforço da confidencialidade, a apresentação dos instrumentos de recolha de dados como meios de compreensão e não de avaliação, e a possibilidade de cada participante escolher o seu grau de exposição.

A condução do processo implicou uma ética de cuidado assente na escuta, no respeito pelos limites de cada participante e na recusa de instrumentalizar a vulnerabilidade (BERA, 2018; Tronto, 1993). Cuidar, neste contexto, significou não forçar a palavra, não interpretar de forma invasiva e respeitar o direito de cada participante ao silêncio. A confiança relacional resultou, por isso, tanto das propostas desenvolvidas como da forma ética e cuidadosa como foram mediadas.

A forma como o dispositivo foi mediado teve um papel relevante neste processo. Ao apresentar-se de forma próxima e humana, sem abdicar do seu lugar ético e profissional, contribuiu para reduzir a distância hierárquica e favorecer uma relação mais horizontal. Tal como sublinham Freire (1970/2019) e hooks (1994), a relação educativa constrói-se no encontro, na escuta e na possibilidade de cada sujeito se reconhecer como legítimo no processo.

A pertença foi-se afirmando em pequenos gestos: a abertura progressiva ao diálogo, as despedidas afetuosas, a vontade de continuar, os aplausos espontâneos, a escuta entre pares e a apropriação simbólica das propostas. A playlist coletiva “Círculo de Nós” tornou visível esse movimento, ao permitir que escolhas musicais individuais fossem acolhidas num espaço comum de escuta e reconhecimento. A passagem do “eu” para o “nós” não resultou da semelhança das trajetórias, mas da possibilidade de as colocar em relação, construindo formas provisórias de reconhecimento mútuo e pertença relacional.

Um dos momentos mais expressivos desta dimensão ocorreu quando uma das participantes reconheceu que o espaço das sessões lhe permitia aceder e partilhar dimensões interiores que até então permaneciam guardadas. Este momento revelou que o grupo começava a constituir-se como um espaço de acolhimento emocional, onde memórias, emoções e vulnerabilidades podiam ser partilhadas com menor receio de julgamento. O reconhecimento imediato de outras participantes mostrou que não se tratava apenas de uma experiência individual, mas de uma perceção

partilhada: aquele espaço começava a ser vivido como lugar de escuta, cuidado e pertença.

Importa, contudo, sublinhar que a confiança não significou ausência de tensão. Pelo contrário, um dos dados mais relevantes do percurso foi a possibilidade de o grupo continuar a ter significado mesmo quando surgiram conflitos, desconfortos ou ruturas. Em determinados momentos, as participantes nomearam dificuldades de convivência, sentimentos de invasão, experiências de racismo e necessidades de apoio. A frase da MÃE 4 “Obrigada pela sessão de desabafo, que faz muito bem” mostra que o dispositivo continuava a ser reconhecido como espaço possível de elaboração, mesmo quando a criação artística dava lugar à palavra direta e ao confronto com o quotidiano.

Esta dimensão é metodologicamente importante porque evita uma leitura idealizada do grupo. A confiança relacional não se expressou apenas em momentos de harmonia, mas também na possibilidade de acolher o conflito sem que o vínculo fosse totalmente destruído. A confiança deve, por isso, ser entendida como construção frágil, situada e constantemente negociada no interior das condições institucionais e das histórias de vida das participantes.

As folhas de reflexão pessoal permitem situar e densificar esta interpretação, mostrando que a experiência de escuta e reconhecimento foi vivida de forma diferenciada pelas participantes. No primeiro momento, a MÃE 6 referiu que conseguia expressar o que sentia e que isso a fazia sentir-se “aliviada”, acrescentando que percebia “que tem pessoas interessadas a me ouvir”. No segundo momento, a MÃE 2 identificou como mudança “a abertura que houve no grupo e união”, enquanto a MÃE 6 afirmou sentir-se “sempre ouvida” e descreveu as pessoas como “super acolhedoras”. Estes excertos tornam visível que a confiança foi não apenas observada pela investigadora, mas também reconhecida pelas próprias participantes como experiência de escuta, acolhimento e reconhecimento mútuo. Neste sentido, o dispositivo artístico-educativo contribuiu para a construção de formas provisórias de pertença, distintas da pertença às origens analisada anteriormente, mas ainda assim significativas.

Ao mesmo tempo, algumas respostas mantiveram sinais de ambivalência, lembrando que a pertença não se construiu de forma plena, linear ou igual para todas. Assim, a construção de confiança revelou-se um dos pilares do dispositivo artístico-educativo, mas sempre atravessada por fragilidades, inseguranças e diferentes modos de participação.

Em síntese, a pertença não anulou a vulnerabilidade, mas ofereceu-lhe um lugar menos solitário; não eliminou os conflitos, mas permitiu que alguns fossem ditos; não resolveu as condições estruturais da vida das participantes, mas criou um espaço onde cada uma pôde, ainda que de forma parcial e situada, experimentar uma presença menos invisibilizada e mais legitimada no grupo.

4.5.2 Processos de ressignificação e reconstrução narrativa de si

Este tema integra os movimentos através dos quais as participantes começaram, de forma situada e não linear, a reinterpretar experiências, reconhecer padrões relacionais, elaborar memórias e produzir novas formas de se narrar a si próprias. Neste processo, emergiram também sinais de reconhecimento de valor pessoal, definição de limites, cuidado de si e imaginação de possibilidades futuras.

Neste ponto, as produções artísticas são convocadas sobretudo pelo que tornam visível sobre esses movimentos subjetivos. A análise mais específica da arte enquanto mediação estética, simbólica e relacional será desenvolvida na dimensão seguinte.

Se nos momentos iniciais a participação nas atividades permitiu exteriorizar experiências, emoções e estados interiores, ao longo do processo tornou-se gradualmente visível um movimento mais aprofundado de ressignificação. As participantes começaram, com ritmos distintos e de forma não linear, a reorganizar a forma como compreendiam as suas histórias, os seus percursos e o seu lugar no mundo. Este movimento não se apresentou de forma imediata ou linear, mas como um conjunto de pequenas deslocações inscritas nas palavras, nas escolhas simbólicas, nas produções artísticas, nos silêncios e nas formas de se posicionarem perante si mesmas e perante o grupo.

Esta dimensão aproxima-se da perspetiva de Bruner (1990), ao compreender a identidade como construção narrativa. A forma como cada pessoa conta a sua história influencia o modo como se reconhece nela e como imagina possibilidades de futuro. Ao longo das sessões, algumas participantes foram deixando de se referir a si próprias apenas a partir da dor, da perda ou da desvalorização, começando a integrar essas experiências em narrativas mais amplas, onde passaram também a emergir resistência, aprendizagem e possibilidade.

Neste processo, a ressignificação ocorreu através de materiais sensíveis — cor, som, textura, imagem, palavra ou silêncio — que permitiram às participantes aproximar-se de memórias e emoções de forma menos direta, mas igualmente significativa. Tal como sugere Dewey (2005), a experiência ganha sentido na forma como é vivida, retomada e integrada. Assim, não é o acontecimento passado que se altera, mas a forma como ele passa a ser interpretado no presente.

Um dos primeiros sinais deste movimento surgiu quando a MÃE 1, ao partilhar uma experiência associada a uma relação tóxica, afirmou: “Só depende de mim mudar.” A frase revela um movimento narrativo importante. A participante não nega a dor da experiência vivida, mas começa a reposicionar-se perante ela. O foco deixa de estar exclusivamente na relação que a feriu e passa a incluir a sua capacidade de decisão, mudança e reconstrução. Quando associa essa partilha à ideia de “voltar a acreditar, mesmo triste”, torna-se evidente que a tristeza não desaparece, mas deixa de ocupar todo o horizonte.

A escrita poética permitiu reorganizar experiências marcadas pelo medo, pela saudade e pela incerteza. A MÃE 3, perante a possibilidade de ter de deixar o país, escreveu sobre o “medo de ter que partir”, mas também sobre “uma luz”, “um abrigo” e “uma ponte de um recomeço”. Do mesmo modo, a MÃE 7, até então mais reservada, escreveu que tinha perdido a liberdade por determinados acontecimentos, mas que poderia “voltar essa liberdade” e começar “um recomeço melhor”. Em ambos os casos, a ameaça de perda e rutura não desaparece, mas passa a coexistir com imagens de proteção, continuidade e possibilidade. A palavra “recomeço”, recorrente em diferentes momentos do processo, torna-se, assim, um marcador importante da reconstrução narrativa de si.



Figura 5 – Produção artística realizada pela participante MÃE 7
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

As produções visuais tornaram visíveis estados internos difíceis de verbalizar diretamente. Quando a MÃE 7 afirmou: “O meu interior está preto. Está preto há muito tempo, não é de agora”, deu forma a um sofrimento prolongado. No entanto, no mesmo desenho e na mesma partilha, surgiram também os filhos como força e a possibilidade de “um recomeço de vida, futuramente”. Esta coexistência entre escuridão, dor, amor e futuro mostra que a ressignificação não acontece pela negação do sofrimento, mas pela possibilidade de o colocar em relação com outras dimensões da vida.

A atividade das máscaras permitiu aprofundar esta relação entre aquilo que se mostra, aquilo que se esconde e aquilo que começa a poder ser reconhecido. Quando a MÃE 5 afirmou: “Eu devia dizer o que eu sinto, cá dentro… e por vezes calo-me..”, tornou visível uma tomada de consciência sobre o próprio modo de se proteger e silenciar. Ao nomear essa dificuldade, a participante começou a transformá-la em objeto de reflexão. A máscara, enquanto produção simbólica, tornou visível uma tensão que talvez permanecesse difusa: aquilo que sente, aquilo que mostra e aquilo que cala.

Na mesma linha, a MÃE 3 apresentou uma máscara com lágrimas e lâmpadas, explicando que as lágrimas não representavam tristeza, mas “dúvidas” sobre se seria boa mãe, enquanto as lâmpadas simbolizavam “a luz e a esperança de que tudo vai

dar certo". Esta produção condensou uma narrativa visual complexa. A dúvida deixou de ser apenas fragilidade e tornou-se parte de uma aprendizagem. A esperança deixou de ser ingenuidade e tornou-se uma forma de sustentar o caminho. Esta capacidade de integrar contrários medo e luz, dúvida e confiança, fragilidade e potência constitui uma dimensão central da reconstrução narrativa.



Figura 6 – Produção artística realizada pela participante MÃE 3
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

A nomeação de desejos e limites favoreceu uma leitura crítica das próprias experiências. Ao identificarem aquilo que queriam afastar, preservar ou cultivar nas suas vidas como relações menos tóxicas, memórias significativas com os filhos ou uma relação mais cuidadora consigo próprias, as participantes não estavam apenas a enumerar vontades. Estavam a organizar uma leitura sobre aquilo que as fragilizava e aquilo que desejavam fortalecer. Este movimento permitiu transformar sentimentos dispersos em elementos de reflexão, ressignificação e projeção.

A fala da MÃE 5 "eu tenho dificuldade em dizer que não… sou boa demais, mas lixam-me sempre pelas costas" revela uma interpretação crítica da sua história relacional. A expressão contém dor, mas também consciência de um padrão. Ao acrescentar que, se tivesse aprendido a dizer que não, não teriam feito dela "gato sapato", a participante começa a reorganizar narrativamente a forma como interpreta determinadas relações, associando a dificuldade em estabelecer limites à

necessidade de maior reconhecimento e proteção de si. Neste sentido, aprender a dizer ‘não’ surge não apenas como gesto emocional, mas também como forma de cuidado, limite e proteção da própria dignidade.

Este tipo de deslocamento pode ser compreendido à luz da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991, 2000), na medida em que envolve a revisão dos quadros de referência através dos quais a participante interpreta a sua experiência. Contudo, neste estudo, essa transformação deve ser lida de forma situada e prudente, como um conjunto de microdeslocamentos: reconhecer um padrão relacional, olhar para uma memória dolorosa de outro modo, admitir a necessidade de cuidar de si, nomear uma relação tóxica ou identificar uma esperança possível.

Um dos momentos mais expressivos deste processo ocorreu quando a MÃE 2 começou a reconhecer-se para além da função materna. Esta tomada de consciência não significou uma recusa da centralidade da filha na sua vida, mas a possibilidade de narrar a maternidade de forma menos absorvente e mais integrada na sua própria existência. A responsabilidade pelo cuidado passou, assim, a coexistir com a consciência dos seus limites, necessidades e possibilidades de cuidado de si. Esta deslocação constitui um movimento relevante de reconstrução narrativa, na medida em que permite à participante reinterpretar o seu lugar enquanto mãe e enquanto sujeito. Aproxima-se, por isso, da perspetiva freiriana, ao implicar uma leitura crítica de si, da sua posição nas relações e das condições que atravessam o exercício do cuidado (Freire, 2019).

As cartas dirigidas a si mesmas aprofundaram esta dimensão de reconstrução narrativa, ao possibilitarem formas de escrita marcadas pelo cuidado, pela reparação e pelo autorreconhecimento. Através deste exercício, a MÃE 4 pôde dirigir-se a si própria de forma mais afetuosa, reconhecedora e esperançosa, ensaiando uma relação consigo menos centrada na exigência e mais aberta ao cuidado de si. Esta deslocação é significativa num contexto em que muitas destas mulheres se encontram habituadas a cuidar de outros, a responder a exigências externas e a silenciar necessidades próprias.

Também os silêncios devem ser considerados nesta análise. Quando a MÃE 5 refere que não quis falar muito do passado, essa reserva não deve ser interpretada

como ausência de reflexão. Pode ser lida como exercício de limite. Nem tudo precisa de ser dito para ser elaborado. Ao agradecer os filhos, a casa e a família, e ao afirmar que irá lutar por uma vida melhor, a participante escolhe orientar a narrativa para aquilo que deseja preservar e construir. Este movimento confirma a importância ética de respeitar o direito à reserva e de reconhecer que a reconstrução de si também se faz através daquilo que cada pessoa decide não expor.

A fotografia permitiu uma das expressões mais claras de ressignificação. Ao observar a imagem da filha no hospital, a MÃE 2 afirmou que, se fosse “há um ano atrás”, ficaria muito sensibilizada, mas que naquele momento já conseguia olhar para a fotografia de outra forma. O que antes era vivido apenas como dor ou trauma passa também a ser reconhecido como sinal de resistência, amadurecimento e consciência do seu papel enquanto mãe. A experiência não se altera, mas o seu significado transforma-se. A fotografia torna-se prova de percurso.

Outras imagens permitiram elaborar ausências e reinscrever perdas em narrativas de continuidade. A MÃE 4, ao escolher uma fotografia do pai que conheceu apenas na maioridade através daquela imagem, pôde nomear uma ausência e imaginar uma história alternativa. A MÃE 5, ao escolher uma montagem com familiares falecidos e os filhos, afirmou que eram a sua “força de viver” e que queria dar orgulho aos que “estão lá em cima”. Nestes casos, a imagem não elimina a perda, mas permite reinscrevê-la numa narrativa de proteção, memória e força.

A dimensão coletiva da ressignificação tornou-se visível quando as participantes começaram a reconhecer que as suas histórias, embora singulares, não existiam isoladas. Em diferentes momentos, o sofrimento deixou de ser compreendido como experiência individual mas passou a ser situado num espaço habitado por múltiplas histórias difíceis. Esta deslocação não desvaloriza a dor de cada uma; permite, antes, compreender que nenhuma história existe fora das relações, das condições de vida e dos vínculos que a atravessam. Há aqui uma dimensão ética e narrativa importante, na medida em que a reconstrução de si se faz também no reconhecimento da existência das outras.

Nas sessões finais, as participantes começaram a produzir interpretações sobre o percurso vivido. A MÃE 4 afirmou que as atividades lhe permitiram perceber

que a arte podia ajudar a “desanuviar” e a sentir-se “mais leve”, acrescentando que foi entendendo melhor algumas situações difíceis de gerir. A MÃE 5 descreveu o processo como “libertador”, referindo que lhe permitiu “crescer”, “aprender” e “evoluir”. Estas falas são avaliações positivas, mas também são leituras produzidas pelas próprias participantes sobre aquilo que viveram e sobre a forma como essa experiência passou a integrar as suas histórias.

As folhas de reflexão pessoal apontam estes movimentos de forma complementar, ao permitirem observar deslocações na forma como algumas participantes passaram a nomear-se, a interpretar o percurso vivido e a reconhecer dimensões de si próprias. No primeiro momento, algumas respostas surgiam mais centradas na sobrevivência, na maternidade, na baixa autoestima ou na dificuldade de expressão. A MÃE 1 valorizava em si “a minha resiliência”, mas reconhecia também: “eu tenho baixa autoestima, isso me complica muito”; a MÃE 6 identificava “a capacidade de adaptar-me ao propósito de ser mãe” e associava a expressão emocional ao alívio e à escuta dos outros.

No segundo momento, embora se mantivessem fragilidades e ambivalências, surgiram formulações que apontam para pequenos deslocamentos subjetivos: a MÃE 2 referiu “a evolução que tive a nível pessoal” e “a abertura que houve no grupo e união”; a MÃE 4 afirmou que passou a valorizar mais a sua “saúde mental e bem-estar” e acrescentou que as sessões mudaram “principalmente o meu modo de pensar e resolver as situações”; e a MÃE 6 identificou como mudança “a capacidade de se expressar”. Estes dados não permitem afirmar uma transformação plena, uniforme ou generalizável, mas sugerem movimentos situados de autorreconhecimento, expressão e reconstrução narrativa.

O texto coletivo entregue à investigadora constitui um dos dados mais significativos deste tema, na medida em que as participantes não se limitaram a agradecer o percurso, mas produziram uma interpretação partilhada sobre aquilo que viveram. Ao afirmarem que participar no estudo “não foi apenas contribuir para uma tese”, mas “uma viagem de autodescoberta”, as participantes reinscreveram o processo numa narrativa comum de transformação situada. A carta nomeia o dispositivo como “um espaço para sentir” e para serem “cuidadas”, reconhecendo que,

enquanto mães, estavam frequentemente habituadas a “cuidar, a dar e a fazer”. Esta formulação é particularmente relevante, pois desloca a experiência da lógica da obrigação e do cuidado dirigido ao outro para uma possibilidade de escuta, pausa e reconhecimento de si.

A carta coletiva revela ainda a apropriação da experiência artística como linguagem de expressão e ressignificação. Quando as participantes escrevem que os sentimentos “nem sempre precisam de palavras para serem ditos” e que, por vezes, basta “um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação”, mostram ter compreendido a experiência artística como mediação sensível entre emoção, memória e palavra. Ao referirem que a vulnerabilidade se transformou em arte, produzem uma leitura partilhada do percurso vivido: aquilo que antes permanecia guardado “no cansaço ou na rotina” pôde encontrar formas de expressão, visibilidade e sentido.

Esta produção coletiva pode ser lida à luz de Bruner (1990), para quem a identidade se constrói narrativamente através das formas como os sujeitos contam, organizam e atribuem sentido à sua experiência. Ao escreverem que levam consigo “uma nova forma de ver o mundo e a nós próprias”, as participantes não descrevem apenas uma recordação positiva das sessões; produzem uma narrativa coletiva sobre o modo como a experiência foi integrada na sua compreensão de si. Esta leitura pode ainda ser articulada com Mezirow (1991, 2000), na medida em que sugere deslocamentos nos quadros de referência através dos quais algumas participantes passaram a interpretar a expressão emocional, o cuidado de si, o grupo e a arte. Contudo, esses deslocamentos devem ser compreendidos de forma prudente, situada e não linear.

Assim, a passagem da expressão à ressignificação constitui um dos movimentos centrais deste processo, entendido como um trabalho gradual de reconstrução narrativa, no qual algumas participantes foram encontrando novas formas de compreender a sua história, reconhecer necessidades, nomear fragilidades e reposicionar-se face a si próprias, ao grupo e às experiências vividas.

4.6 Dimensão III — A experiência estética como plano transversal de mediação

A experiência artística assumiu, ao longo do dispositivo, uma função expressiva, simbólica, relacional e educativa. Nesta dimensão, a análise desloca-se das condições de existência e dos processos relacionais e subjetivos para compreender o modo como os materiais, as linguagens artísticas e as experiências culturais criaram condições de expressão, escuta e elaboração do vivido. Esta leitura aproxima-se de Dewey (2005), ao compreender a arte como experiência vivida, situada e integrada, capaz de articular emoção, perceção, ação e sentido, e de Eisner (2002), ao reconhecer as artes como formas de pensamento e conhecimento que tornam visíveis dimensões da experiência nem sempre acessíveis à linguagem racional ou discursiva.

4.6.1 A arte como mediação estética, simbólica e relacional

A arte não é aqui entendida como atividade complementar, produto final ou desempenho técnico, mas como prática situada de mediação, através da qual as participantes puderam organizar emoções, comunicar dimensões difíceis de verbalizar diretamente e produzir sentidos partilhados sobre as suas experiências. Desde cedo, tornou-se evidente que aquilo que não era dito diretamente podia emergir através de linguagens visuais, sonoras, escritas e táteis.

As práticas artísticas funcionaram como mediação entre o mundo interior das participantes e a possibilidade de partilha com o grupo, permitindo expressar sem exigir uma exposição demasiado direta e respeitando ritmos, silêncios e limites pessoais. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando a MÃE 4 afirmou: “Nunca pensei que através da arte pudesse recuperar, sentir e exteriorizar tantas coisas que estavam aqui dentro.” Esta frase sintetiza uma das dimensões centrais do processo: a descoberta da arte como linguagem de acesso ao interior. O verbo “recuperar” é relevante, pois sugere que a arte expressa emoções presentes, como também permite reencontrar dimensões de si que estavam guardadas, dispersas ou silenciadas.



Figura 7 – Produção artística realizada pela participante MÃE 4
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

As atividades com cor, música, escrita, máscara, colagem, fotografia e modelagem revelaram diferentes modos de simbolização. A cor permitiu condensar estados emocionais; a música ativou memórias e pertenças; a máscara tornou visível a tensão entre o mostrado e o escondido; a escrita abriu espaço à nomeação do vivido; e a modelagem permitiu experimentar, desfazer e refazer formas. A arte ofereceu, assim, uma forma visual, tátil, sonora e poética de trabalhar a complexidade da experiência.

Esta capacidade de simbolização aproxima-se da arte-educação defendida por Barbosa (2009), ao reconhecer a criação artística como espaço de leitura crítica, expressão cultural e construção de significado. Ao criar, as participantes não produziram meramente objetos; organizaram experiências, emoções e memórias em formas sensíveis que puderam ser vistas, partilhadas e reconhecidas.

A música desempenhou um papel relevante enquanto mediação estética, ao transformar escolhas individuais em matéria sensível partilhada. A playlist “Círculo de Nós” permitiu que fragmentos biográficos distintos fossem escutados não apenas como preferências musicais, mas como formas de presença, memória e expressão.

Este processo aproxima-se da noção de partilha do sensível de Rancière (2005, 2009), na medida em que a experiência artística reconfigura aquilo que pode ser sentido, escutado e reconhecido coletivamente.

A escrita poética e as cartas dirigidas a si mesmas abriram também espaços de cuidado, reparação e autorreconhecimento. A linguagem artística tornou-se, neste contexto, uma forma de encontro íntimo, permitindo que as participantes se dirigissem a si próprias através de palavras de afeto, gratidão, coragem e esperança. A carta funcionou como exercício de escrita, mas também como dispositivo simbólico de cuidado de si, através do qual foi possível ensaiar formas mais reconhecedoras e cuidadoras de relação consigo próprias.

A fotografia introduziu uma mediação entre imagem, memória e palavra, permitindo que determinadas experiências fossem revisitadas sem depender exclusivamente da verbalização direta. A modelagem com plasticina, pela sua maleabilidade, tornou visível a possibilidade de experimentar formas, desfazê-las e reconstruí-las, fazendo do gesto criativo uma metáfora sensível do próprio processo vivido.

A visita aos museus alargou esta compreensão da experiência estética. Apesar do ruído, do cansaço e das exigências da maternidade, algumas obras abriram momentos de reconhecimento, curiosidade e espanto. A experiência estética não aconteceu em condições ideais de silêncio e contemplação, mas no meio da vida, da distração e do cuidado. Esta dimensão é importante, pois mostra que o acesso à arte, para estas jovens mulheres, não pode ser pensado fora das condições concretas em que vivem.

Esta leitura é reforçada, de forma complementar, pelos questionários de avaliação das visitas culturais, nos quais algumas participantes associaram a experiência museológica à liberdade, ao sentir, à aprendizagem cultural e à possibilidade de “ver as coisas de outra maneira”. Estes dados não são tratados como prova isolada de transformação, mas como indícios qualitativos que dialogam com a observação participante, com as falas espontâneas e com os registos reflexivos da investigadora.

A arte aproximou-se, neste sentido, de uma prática crítica e emancipatória da educação. Ao criarem, as participantes expressaram o que sentiam; afirmaram o direito de existir, de ser vistas e de atribuir significado às suas próprias experiências. Esta leitura dialoga com Freire (1970/2019) e Boal (1974), para quem a educação e a criação podem abrir espaços de consciência, voz e transformação. A dimensão emancipatória do dispositivo não reside numa transformação total ou definitiva das condições de vida das participantes, mas na abertura de fendas de expressão, reconhecimento e autoria.

As folhas de reflexão pessoal revelam esta apropriação progressiva da arte como linguagem de expressão e cuidado. No primeiro momento, a MÃE 1 afirmou conseguir expressar-se “por meio da arte e palavras”, enquanto a MÃE 6 associou a expressão do que sentia à possibilidade de ser escutada e reconhecida. No segundo momento, esta relação com a linguagem artística tornou-se mais explícita. A MÃE 4 escreveu: “Atualmente e depois destas sessões agora sinto que posso expressar e descarregar as minhas energias num papel e numa esferográfica”, revelando que materiais simples, como o papel e a esferográfica, passaram a ser percebidos como instrumentos de expressão, descarga emocional e cuidado de si. Também a MÃE 6 identificou como mudança “a capacidade de se expressar”, e a MÃE 1 referiu conseguir “partilhar alguns medos”. Estas respostas devem ser lidas com prudência: não indicam uma abertura total nem uma exposição sem limites, mas uma forma situada e protegida de partilha, na qual cada participante pôde decidir o que expressar, como expressar e até onde se expor.

A carta coletiva entregue no encerramento sintetiza de forma expressiva esta interpretação. Ao escreverem que “os nossos sentimentos nem sempre precisam de palavras para serem ditos — às vezes, basta um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação”, as participantes nomearam o sentido central do dispositivo. A arte permitiu dizer sem obrigar a falar, expressar sem expor em excesso e criar sem ser julgada.

Importa sublinhar que esta experiência estética não se desenvolveu num vazio, mas num contexto marcado por maternidade, vulnerabilidade, luto, migração e instabilidade institucional. É nesse contexto que a arte adquire a sua potência: não

como evasão, nem como solução mágica, mas como forma de habitar o real com maior possibilidade de sentido. Tal como sugere Greene (1995), a experiência estética pode abrir espaços de imaginação que permitem ver o mundo, e a si própria, de outros modos, sem apagar as condições concretas que atravessam a vida das participantes.

Deste modo, a experiência estética revelou-se como um campo plural de mediação. Permitiu que o indizível ganhasse forma, que o vivido pudesse ser simbolizado e que cada participante encontrasse modos singulares de se expressar, de se reconhecer e de ser reconhecida. Não como processo acabado, mas como caminho em aberto, construído através de cores, músicas, palavras, imagens, gestos e silêncios que, pouco a pouco, foram oferecendo sentido ao que permanecia disperso.

4.6.2 A experiência estética fora da instituição: museu, cidade e cidadania cultural

Depois de analisada a experiência estética no interior das sessões artístico-educativas, este subponto desloca o olhar para as visitas culturais, compreendendo-as como prolongamento da mediação estética para fora da instituição. As visitas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves constituíram momentos significativos do percurso, permitindo observar como a arte foi vivida em contacto com obras, espaços culturais, códigos museológicos e condições concretas de participação.

Esta saída teve um valor simbólico, pedagógico e político relevante. Ainda que temporariamente, as participantes deixaram o quotidiano regulado da casa e passaram a ocupar espaços culturais da cidade como mulheres, mães, cidadãs, observadoras e intérpretes de obras de arte. A experiência estética deixou, assim, de se circunscrever ao espaço protegido das sessões e passou a acontecer no encontro com o museu, com a cidade e com possibilidades mais amplas de pertença cultural.

Neste sentido, as visitas permitem compreender a experiência estética também como dimensão de cidadania cultural. Como defende Nussbaum (2010), o contacto com as artes e as humanidades pode ampliar a imaginação, a sensibilidade e a participação democrática. No caso das participantes, entrar num museu, circular por salas expositivas, observar obras, escutar uma guia, fazer perguntas e produzir

interpretações constituiu não apenas uma atividade cultural, mas também uma possibilidade de ocupar simbolicamente espaços que nem sempre são sentidos como acessíveis ou destinados a si.

A este respeito, Bourdieu (1979) ajuda a compreender que a relação com os espaços culturais é atravessada por desigualdades de capital cultural. O museu é um edifício aberto ao público, mas também um espaço marcado por códigos, expectativas, formas de comportamento e modos de leitura que podem produzir distância, insegurança ou sentimento de não pertença. Assim, a presença das participantes no Museu Nacional Soares dos Reis e em Serralves tornou visível a tensão entre o acesso formal à cultura e a apropriação efetiva desses espaços.

4.6.2.1 Museu Nacional Soares dos Reis: fruição cultural, cuidado materno e desigualdade de acesso

A visita ao Museu Nacional Soares dos Reis permitiu compreender, de forma concreta, que a fruição cultural, neste contexto, nunca acontece separada das condições reais de vida das participantes. A experiência foi marcada por entusiasmo, curiosidade e vontade de aprender, mas também por cansaço, inquietação das crianças, ausências de algumas participantes e dificuldade em manter uma atenção contínua. Esta tensão não deve ser entendida como falha da visita, mas como dado importante da investigação: para estas jovens mulheres, o acesso à cultura é atravessado pelas exigências do cuidado, pela instabilidade quotidiana e pela necessidade permanente de responder aos filhos.

A mediação procurou acolher o grupo com sensibilidade, adaptando a visita à presença de mães com crianças pequenas. Este cuidado foi importante porque reconheceu que a participação cultural do grupo exigia condições específicas. Ainda assim, a atenção às obras coexistiu com pedidos de colo, vigilância constante, inquietação infantil e necessidade de gerir comportamentos em espaço público. Esta dimensão exige uma leitura ética e prudente. As dificuldades observadas na gestão das crianças não devem ser lidas como falhas individuais das mães, mas como expressão das exigências concretas da maternidade em contexto de vulnerabilidade.

A visita foi vivida num duplo registo. Por um lado, havia fascínio, curiosidade e abertura à arte; por outro, tensão, ruído, frustração e necessidade permanente de cuidado. Algumas participantes mostravam vontade genuína de escutar, aprender e fazer perguntas, mas viam a sua atenção interrompida pelas exigências maternas. Este dado revela que a democratização do acesso à cultura não se cumpre simplesmente com a entrada física no museu. Implica criar condições para que diferentes públicos possam permanecer, escutar, circular, perguntar, interpretar e sentir-se legitimados nesse espaço. Esta leitura dialoga com Fraser (2003), quando a autora sublinha que o reconhecimento simbólico não pode ser separado das condições materiais de participação.

4.6.2.2 Obras, identificação e leitura situada da experiência museológica

Ainda assim, a arte abriu brechas de atenção, espanto e reconhecimento. A pintura *O Negro*, de João António Correia, suscitou particular impacto junto de participantes negras, que se demoraram perante a figura representada. Havia nesse olhar um reconhecimento difícil de verbalizar, mas evidente na forma como a obra as convocou. A presença daquele retrato num museu nacional produziu uma experiência estética; produziu também uma experiência identitária, histórica e emocional.



Figura 8 – *O Negro*, de João António Correia, 1869
Fonte: Museu Nacional Soares dos Reis

Este momento pode ser lido, à luz de Rancière (2005), como uma breve redistribuição do visível, na medida em que uma figura racializada se torna presença digna de atenção num espaço museológico. Esta leitura pode ainda ser articulada com Crenshaw (1989), pois a experiência estética das participantes não é separável da sua condição de mulheres, mães, negras, migrantes e residentes em contexto de acolhimento. O modo como olharam para a obra foi atravessado por história, corpo, identidade e pertença.

Outras obras convocaram formas distintas de relação. *Esperando o sucesso*, de Henrique Pousão, gerou associações imediatas com o quotidiano e com a presença das crianças, mostrando como a interpretação estética se faz a partir da vida concreta. *O Beijo*, de Ernesto Canto da Maya, despertou interesse particular numa das participantes, sugerindo uma aproximação íntima e seletiva à obra. Diante da *Filha dos Condes de Almedina*, de António Soares dos Reis, o grupo conseguiu um momento de maior concentração, expressando admiração pela delicadeza técnica e pela presença escultórica da obra.

Estes momentos mostram que a experiência estética não se reduz à contemplação silenciosa nem à receção passiva de informação. Acontece através de associações, memórias, identificações, espanto, distrações, interrupções e pequenos gestos de apropriação. As participantes não olharam para as obras a partir de um lugar neutro, mas a partir das suas histórias, maternidades, pertenças culturais, cansaços e desejos. A arte foi recebida no corpo inteiro da vida. Esta dimensão aproxima-se da perspetiva de Dewey (2005), para quem a arte não se separa da experiência vivida, mas emerge da relação entre emoção, ação, ambiente e sentido.

Mesmo antes da integração sistemática dos questionários, a visita ao Museu Nacional Soares dos Reis produziu matéria analítica relevante. Tornou visível que a experiência estética não acontece somente no silêncio ideal da contemplação, mas também no meio da imperfeição, da distração, da inquietação das crianças, da tensão das participantes e da tentativa de permanecer presente apesar de tudo. Esta dimensão impede uma leitura idealizada do acesso à cultura. A visita foi significativa apesar das dificuldades, pois revelou as condições concretas em que estas mulheres tentam aprender, cuidar e participar.

4.6.2.3 Serralves: arte contemporânea, natureza e encerramento simbólico do percurso

A experiência em Serralves retomou e ampliou algumas destas dimensões. O espaço mais amplo e a articulação com o parque permitiram maior circulação, maior informalidade e uma convivência mais alargada. Ainda assim, também aqui a experiência estética foi atravessada pela logística do cuidado: transportes, atrasos, carrinhos de bebé, alimentação, frio, sono das crianças, ansiedade e cansaço. Esta dimensão prática e invisível é fundamental para compreender a visita. A condição de visitantes, espectadoras e intérpretes de obras coexistiu, em permanência, com a responsabilidade do cuidado. O acesso à cultura foi continuamente mediado por essa responsabilidade.

Durante a visita, algumas participantes mostraram interesse e curiosidade perante as obras e perante as explicações da guia, enquanto outras pareciam mais ansiosas pelo fim da atividade ou mais centradas na gestão das crianças. Esta diversidade de envolvimento deve ser interpretada com prudência. Nem todas as participantes estavam disponíveis da mesma forma, e essa disponibilidade dependia do cansaço, das preocupações pessoais, dos processos judiciais, da idade dos filhos, das condições emocionais e das expectativas relativamente ao encerramento do percurso. O dispositivo cultural foi comum, mas a forma de viver variou entre as participantes.



Figura 9 – Visita Interior ao Museu Serralves no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

Um episódio supostamente simples, uma criança tentar sentar-se numa cadeira integrada numa instalação artística, revelou as tensões próprias da arte contemporânea e dos códigos museológicos. A fronteira entre objeto comum e objeto artístico nem sempre é evidente, sobretudo para crianças pequenas. Este momento mostrou que a visita também exigiu aprendizagens sobre o que se pode tocar, onde se pode sentar, como circular e como interpretar um objeto deslocado da sua função quotidiana. Mais uma vez, o museu surgiu como espaço de descoberta, mas também como espaço regulado por normas que precisam de mediação.

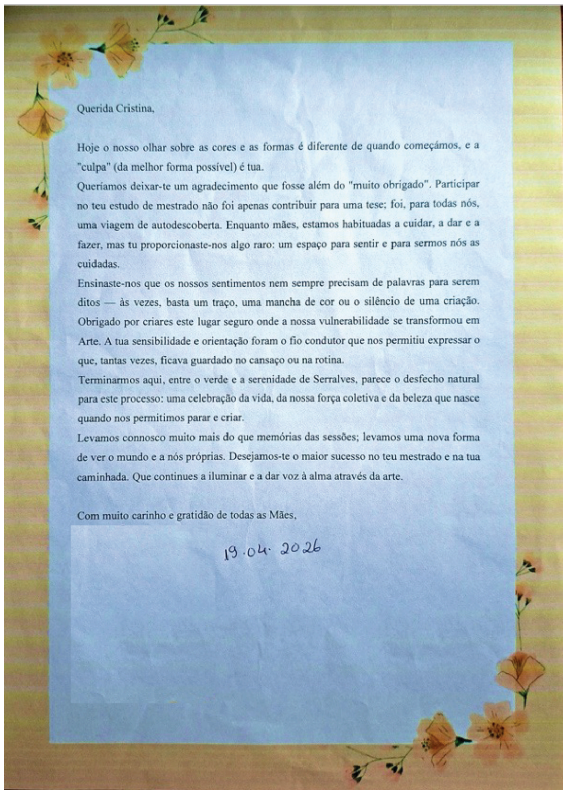
O piquenique em Serralves acrescentou outra camada à experiência estética. Ao partilharem comida, organizarem as crianças, conversarem sobre a casa, jogarem em grupo e permanecerem juntas no parque, as participantes transformaram a visita numa experiência de convivência, cuidado e pertença. A arte contemporânea e a natureza cruzaram-se com a maternidade, a amizade, a logística e a celebração. Neste sentido, Serralves funcionou não apenas como visita formal, mas também como espaço de encerramento simbólico do percurso.



Figura 10 – Atividade lúdica no Museu de Serralves no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

O jogo de palavras realizado durante o piquenique reforçou esta dimensão coletiva. Termos como “Fidelidade”, “Feliz”, “Amor”, “Felicidade”, “Poderosas”, “orientação” e “Amizade” condensaram muitos dos sentidos construídos ao longo das sessões. Mesmo num momento lúdico, emergiram palavras ligadas ao vínculo, à força, à direção, ao afeto e à pertença. Este dado mostra que a experiência estética fora da instituição não se limitou à observação de obras; prolongou-se em formas de convivência e produção simbólica partilhada.

A carta coletiva entregue à investigadora, ainda em Serralves, constitui um dos momentos mais expressivos desta cidadania cultural e afetiva. Ao escreverem que terminavam o percurso “entre o verde e a serenidade de Serralves”, as participantes apropriaram-se simbolicamente daquele espaço como cenário de fecho, celebração e reconhecimento. O museu e o parque deixaram de ser simplesmente locais visitados e passaram a integrar a memória do grupo. Este gesto mostra que a cultura não foi vivida apenas como consumo ou visita, mas também como experiência de inscrição subjetiva e coletiva.



Querida Cristina,

Hoje o nosso olhar sobre as cores e as formas é diferente de quando começámos, e a "culpa" (da melhor forma possível) é tua.
Queríamos deixar-te um agradecimento que fosse além do "muito obrigado". Participar no teu estudo de mestrado não foi apenas contribuir para uma tese; foi, para todas nós, uma viagem de autodescoberta. Enquanto mães, estamos habituadas a cuidar, a dar e a fazer, mas tu proporcionaste-nos algo raro: um espaço para sentir e para sermos nós as cuidadas.
Ensinaste-nos que os nossos sentimentos nem sempre precisam de palavras para serem ditos — às vezes, basta um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação. Obrigado por criares este lugar seguro onde a nossa vulnerabilidade se transformou em Arte. A tua sensibilidade e orientação foram o fio condutor que nos permitiu expressar o que, tantas vezes, ficava guardado no cansaço ou na rotina.
Terminarmos aqui, entre o verde e a serenidade de Serralves, parece o desfecho natural para este processo: uma celebração da vida, da nossa força coletiva e da beleza que nasce quando nos permitimos parar e criar.
Levamos connosco muito mais do que memórias das sessões; levamos uma nova forma de ver o mundo e a nós próprias. Desejamos-te o maior sucesso no teu mestrado e na tua caminhada. Que continues a iluminar e a dar voz à alma através da arte.

Com muito carinho e gratidão de todas as Mães,

19.04.2026

Figura 11 – Carta coletiva das mães dedicada à investigadora, no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

4.6.2.4 Questionários de avaliação das visitas culturais: análise complementar e triangulada dos dados

Esta subsecção não introduz uma nova dimensão temática autónoma, nem acrescenta um eixo analítico às dimensões anteriormente apresentadas. Os questionários de avaliação das visitas culturais são aqui retomados como materiais complementares de triangulação, articulados com a observação participante, as falas espontâneas, os comportamentos observados durante as visitas e os registos reflexivos da investigadora. A sua função não foi medir impacto, mas recolher indícios qualitativos sobre os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências museológicas, nomeadamente em relação à aprendizagem, à curiosidade, à convivência, à emoção, à liberdade e à possibilidade de ver a arte de outro modo. Esta opção aproxima-se da compreensão de triangulação proposta por Flick (2004), segundo a qual o cruzamento de fontes não serve apenas para confirmar dados, mas para construir uma leitura mais densa e situada do fenómeno estudado.

Esta opção é particularmente importante porque as respostas aos questionários não apresentaram o mesmo grau de desenvolvimento em todas as participantes nem nas duas visitas. Algumas respostas foram extensas e reflexivas; outras foram breves, fragmentadas ou deixadas em branco. Esta desigualdade de elaboração não foi entendida como fragilidade a eliminar, mas como dado relevante da própria investigação. Em contextos marcados por vulnerabilidade, maternidade, cansaço, desigual familiaridade com instrumentos escritos e diferentes ritmos de expressão, a experiência estética nem sempre se traduz de forma imediata em discurso escrito desenvolvido. Tal como sugerem Dewey (2005) e Eisner (2002), a arte pode produzir sentido, emoção, conhecimento e deslocação do olhar sem que esses efeitos sejam necessariamente verbalizados de forma linear ou extensa.

No caso da visita ao Museu Nacional Soares dos Reis, os questionários revelaram uma receção globalmente positiva da experiência, embora marcada por respostas abertas menos desenvolvidas. As respostas fechadas indicaram valorização da observação das obras, da curiosidade despertada, da escuta, do respeito pelas interpretações pessoais e da vontade de participar em atividades semelhantes. Contudo, esta leitura positiva deve ser articulada com a observação

participante, que registou dificuldades significativas durante a visita, nomeadamente a inquietação das crianças, o ruído, o cansaço, as interrupções constantes e a dificuldade de algumas mães em manter uma atenção contínua.

Esta tensão entre avaliação positiva e experiência condicionada é um dado analiticamente importante. Mostra que a visita pôde ser simultaneamente significativa e difícil. As participantes valorizaram a oportunidade de estar no museu, mas a fruição estética foi atravessada pelas exigências concretas do cuidado materno. A partir de Tronto (1993), esta dimensão pode ser compreendida como expressão do cuidado enquanto prática social e política que organiza tempos, corpos, prioridades e possibilidades de participação. Para estas mulheres, estar no museu significou também vigiar, acalmar, responder às crianças e negociar continuamente a possibilidade de observar e escutar.

A MÃE 1, por exemplo, atribuiu pontuações máximas aos itens fechados do questionário do Museu Nacional Soares dos Reis, indicando uma avaliação muito positiva da visita. No entanto, nas respostas abertas, escreveu expressões como “nada que eu me lembre”, “não lembro mais” e “não lembro”. Esta diferença entre pontuação elevada e reduzida elaboração escrita revela os limites do questionário enquanto instrumento isolado. A experiência pode ter sido positivamente vivida, mas não necessariamente transformada em narrativa reflexiva no momento da resposta. Por isso, a sua interpretação exige articulação com os registos de observação e não deve ser reduzida à ausência de conteúdo verbal.

A resposta da MÃE 3 permite identificar outra dimensão da experiência. Ao escrever “Gostei, foi a minha primeira vez no museu”, a participante evidencia que a visita teve um significado que ultrapassa a relação com uma obra específica. O dado torna visível a dimensão de acesso cultural e de entrada num espaço que não fazia parte do seu percurso habitual. Esta leitura pode ser articulada com Bourdieu (1979), para quem a relação com os espaços culturais é atravessada por desigualdades de capital cultural e por diferentes graus de familiaridade com os códigos legítimos da cultura. Assim, a primeira visita ao museu constitui também uma experiência de deslocação simbólica e de aproximação a um espaço socialmente nem sempre sentido como acessível.

A MÃE 5 apresentou respostas mais moderadas nos itens fechados, mas uma resposta aberta particularmente significativa. Ao indicar “a companhia” como o aspeto de que mais gostou e ao completar a frase “Nesta visita, a arte fez-me...” com “Livre”, a participante associa a visita a uma experiência de convivência e liberdade. Esta resposta deve ser lida com prudência, porque não significa ausência de constrangimentos. Pelo contrário, quando cruzada com a observação participante, percebe-se que a sua experiência foi atravessada pela necessidade constante de gerir os filhos e pelo desgaste emocional. A palavra “Livre” ganha, por isso, densidade analítica: não designa uma emancipação plena, mas uma abertura momentânea, situada e frágil, produzida pela saída da instituição, pela circulação no espaço cultural e pela convivência com o grupo. Esta leitura aproxima-se de Fraser (2003), ao recordar que a participação cultural depende não apenas do acesso formal, mas também das condições materiais, relacionais e simbólicas que tornam esse acesso efetivo.

A MÃE 6 apresentou uma das respostas mais desenvolvidas no questionário do Museu Nacional Soares dos Reis. Referiu que a marcaram esculturas de António Soares dos Reis, por transmitirem “muitos sentimentos” e revelarem “grande detalhe e expressão artística”, levando-a a refletir sobre “a arte e a cultura portuguesa”. Ao completar a frase “Nesta visita, a arte fez-me...”, escreveu: “Compreender melhor a história, a cultura e a importância das obras expostas no Museu.” Esta resposta mostra que a visita foi vivida como experiência estética, mas também como aprendizagem histórica e cultural. A arte surge aqui como forma de conhecimento, em linha com Eisner (2002), na medida em que permite observar, interpretar, sentir e compreender aspetos da cultura através de linguagens sensíveis.

No conjunto, os dados do Museu Nacional Soares dos Reis mostram que os questionários dialogam com alguns elementos observados durante a visita, mas também revelam os limites da experiência. Por um lado, há sinais de curiosidade, admiração, aprendizagem, liberdade e valorização da companhia. Por outro, os registos de observação mostram que a visita foi atravessada por interrupções, tensões e cansaço. Esta articulação impede uma leitura idealizada do acesso à cultura: a presença no museu foi significativa, mas permaneceu condicionada pelas exigências concretas de participação, mediação e cuidado.

No caso de Serralves, os questionários produziram dados mais homogéneos e mais desenvolvidos. As participantes que responderam afirmaram sentir-se “muito bem” durante a visita, e os itens fechados apresentaram pontuações maioritariamente elevadas, sobretudo nas dimensões de observação, curiosidade, segurança, escuta, respeito pelas interpretações pessoais, aprendizagem e vontade de participar noutras atividades semelhantes. Estes dados convergem com a observação participante, que registou um ambiente globalmente mais descontraído, favorecido pela amplitude do parque, pela possibilidade de circulação, pelo piquenique e pelo facto de a visita funcionar como encerramento simbólico do percurso.

Ainda assim, a leitura dos questionários de Serralves exige articulação com os registos de observação participante. A avaliação positiva não elimina os constrangimentos observados: atrasos, frio, transporte de carrinhos de bebé, sono das crianças, cansaço e ansiedade de algumas participantes. A MÃE 5, por exemplo, esteve emocionalmente mais afastada durante parte do piquenique, devido à ansiedade provocada pelo adiamento de uma decisão judicial. Este dado mostra que a experiência estética, mesmo quando avaliada positivamente, continuou atravessada por preocupações pessoais e institucionais. A análise deve, portanto, manter a tensão entre a dimensão celebratória da visita e as condições concretas de vulnerabilidade que permaneceram presentes.

As respostas abertas de Serralves permitiram aceder a sentidos mais diversificados. A MÃE 2 identificou o piquenique como lembrança principal, afirmou que o que mais gostou foi “comer e conviver” e completou a frase “Nesta visita, a arte fez-me...” com “Sentir”. Estes dados apontam que a experiência estética não se limitou ao contacto com obras de arte. Prolongou-se na convivência, na comida partilhada, no parque, no corpo e nas relações. Esta leitura dialoga com Dewey (2005), para quem a experiência estética se inscreve na continuidade entre arte e vida, não podendo ser separada do ambiente, da emoção e da ação.

A MÃE 4 referiu a obra associada à escuridão, afirmando que esta lhe fez pensar na ausência de noção do tempo. A mesma participante destacou ainda a emoção de saber que Amílcar Cabral é uma figura ligada à história da colonização. Esta resposta mostra que a visita ativou leituras sensoriais, históricas, políticas e

identitárias. A experiência estética foi interpretada a partir da posição situada da participante, das suas referências culturais e da sua relação com a história colonial. Esta leitura pode ser articulada com Rancière (2005, 2009), na medida em que a arte reorganiza aquilo que pode ser visto, sentido e pensado em comum, e com Crenshaw (1989), ao evidenciar que género, raça, maternidade, migração e história atravessam os modos de interpretar a experiência cultural.

A MÃE 5 voltou a completar a frase “Nesta visita, a arte fez-me...” com a palavra “Livre”. A repetição da mesma palavra nas duas visitas é analiticamente relevante, porque revela uma regularidade de sentido. Apesar das tensões associadas ao cuidado dos filhos e às suas preocupações pessoais, a experiência cultural fora da instituição foi significada por esta participante como liberdade. Este dado reforça a interpretação de que as visitas culturais funcionaram como momentos de abertura simbólica, nos quais as participantes puderam ocupar temporariamente outros lugares: visitantes, mulheres em circulação pela cidade, mães em espaço público e sujeitos com direito à cultura.

A MÃE 6, por sua vez, destacou em Serralves “as obras dos fios de cabelo”, por lhe despertarem curiosidade “nos simples detalhes”. Acrescentou que a visita lhe permitiu reconhecer lugares onde se pode ver “algo que talvez nos define” e concluiu que a arte a fez “ver as coisas de outra maneira”. Esta resposta é particularmente importante para a análise da experiência estética, pois evidencia uma deslocação do olhar. A arte não aparece apenas como objeto observado, mas como mediação que permite ver de outro modo, reconhecer detalhes e estabelecer relações entre obra, identidade e mundo. Esta interpretação aproxima-se de Greene (1995), para quem a experiência estética pode libertar a imaginação e ampliar a capacidade de perceber a realidade de formas novas.

A MÃE 1 escreveu, na visita a Serralves, que a arte a fez “lembrar que existem coisas mais importantes que os bens materiais”. Esta resposta introduz uma dimensão ética e reflexiva. A experiência estética parece ter ativado uma reflexão sobre valores e prioridades, deslocando a visita do plano da observação artística para o plano da interpretação da vida. Esta leitura pode ser articulada com Nussbaum (2010), ao defender que as artes e as humanidades contribuem para ampliar a imaginação moral,

a sensibilidade e a capacidade de pensar o humano para além de lógicas instrumentais.

A comparação entre os dois conjuntos de questionários permite identificar diferenças relevantes. No Museu Nacional Soares dos Reis, as respostas foram mais breves, fragmentadas e desiguais. Esta diferença pode relacionar-se com o caráter mais formal da visita, com a menor familiaridade de algumas participantes com o espaço museológico, com a inquietação das crianças e com a dificuldade em manter uma atenção contínua. Em Serralves, pelo contrário, o espaço mais amplo, a presença do parque, o piquenique e o encerramento simbólico do percurso favoreceram uma apropriação mais afetiva, relacional e discursivamente desenvolvida da experiência.

Esta análise mostra que os questionários contribuíram para a investigação em três planos. Primeiro, permitiram evidenciar que as visitas foram, em geral, valorizadas pelas participantes. Segundo, revelaram que a experiência estética foi significada de modos diferentes: como aprendizagem cultural, liberdade, convivência, emoção, memória histórica, identificação e deslocação do olhar. Terceiro, Quando lidos em articulação com a observação participante, tornam visível que a valorização da experiência coexistiu com limites concretos, como cansaço, cuidado materno, ansiedade, interrupções e desigual familiaridade com os códigos culturais.

Deste modo, os questionários não são utilizados nesta investigação como instrumentos de avaliação de impacto, mas como fontes complementares de dados sobre os sentidos atribuídos pelas participantes às visitas culturais. A sua análise, articulada com a observação participante, as falas espontâneas e os registos reflexivos da investigadora, permitiu aprofundar a compreensão da experiência estética fora da instituição, evidenciando tanto a valorização das visitas como os limites concretos que atravessaram a participação. Assim, os dados dos questionários não constituem uma dimensão analítica autónoma, mas contribuem para densificar a leitura da experiência museológica enquanto prática situada, mediada pelo cuidado materno, pela relação com o grupo, pela aprendizagem cultural e pelas condições reais de acesso aos espaços culturais.

4.6.2.5 Cidadania cultural situada: entre acesso, cuidado e reconhecimento

Em ambas as visitas, a arte saiu do espaço da atividade orientada e passou a ser vivida como encontro com o mundo cultural. Esta deslocação é importante porque permite pensar a experiência estética como dimensão de cidadania. Ao entrarem num museu, fazerem perguntas, observarem obras, circularem pelo parque, partilharem comida e produzirem sentidos sobre o que viam e sentiam, as participantes ocuparam lugares que muitas vezes lhes são socialmente distantes ou pouco acessíveis.

A ida ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves revelou que a emancipação simbólica passa também pelo direito de aceder, circular, olhar, interpretar e sentir-se autorizada a estar em espaços culturais. No entanto, mostrou igualmente que esse direito precisa de ser acompanhado por condições concretas de cuidado, mediação e acessibilidade, especialmente quando envolve mães jovens com crianças pequenas. A cidadania cultural não se cumpre quando o sujeito entra no museu; cumpre-se quando se sente acolhido, legitimado e capaz de produzir sentido nesse espaço.

Esta leitura pode ser articulada com Rancière (2005, 2009), na medida em que a experiência estética reorganiza a partilha do sensível — isto é, aquilo que pode ser visto, dito, sentido e reconhecido em comum. Ao ocuparem o museu e o parque com as suas crianças, carrinhos, sacos, perguntas, cansaços e curiosidades, as participantes inscreveram-se, ainda que de forma temporária e frágil, num espaço cultural mais amplo. A sua presença tornou visível que o público da cultura não é composto apenas por sujeitos silenciosos, disponíveis e desimpedidos, mas também por corpos concretos, vidas cuidadoras e trajetórias atravessadas por vulnerabilidades. Nesse sentido, as visitas desafiaram uma conceção normativa de fruição cultural, abrindo espaço para pensar uma cidadania cultural mais inclusiva, situada e sensível às condições reais de participação.

Deste modo, a experiência estética fora da instituição ampliou o alcance do dispositivo artístico-educativo. Ao deslocar o grupo para museus e espaços culturais da cidade, tornou-se possível observar não apenas a relação das participantes com a arte, mas também a forma como cultura, maternidade, pertença e desigualdade se

cruzam nas suas possibilidades de participação. As visitas mostraram que o direito à cultura não se concretiza apenas pela entrada física nos espaços culturais; exige mediação sensível, reconhecimento das condições de vida e criação de possibilidades reais de presença, interpretação e apropriação simbólica. Entre o museu e o colo, entre a obra e a fralda, entre o olhar e o cuidado, estas mulheres mostraram que a cidadania cultural também se constrói a partir de vidas imperfeitas, cansadas, cuidadoras e profundamente desejosas de mundo.

Concluída a análise das três dimensões principais, as secções seguintes retomam transversalmente os dados, procurando explicitar os limites do dispositivo, a sua dimensão pedagógica, os movimentos de agência situada e o contributo dos instrumentos complementares para densificar a interpretação do processo vivido.

4.7 Limites transversais do dispositivo e condições de possibilidade da experiência estética

Apesar dos movimentos de aproximação, reconhecimento e construção de pertença observados ao longo do processo, os dados revelam também a fragilidade da coesão grupal e os limites do próprio dispositivo artístico-educativo em contexto institucional. Longe de constituir um percurso linear ou harmonioso, o trabalho desenvolvido foi atravessado por tensões, ruturas, ausências, entradas de novos elementos, conflitos e descontinuidades. Esta dimensão é fundamental para evitar uma leitura idealizada da intervenção e para reconhecer que a arte abriu possibilidades de expressão, cuidado e reconstrução, sem deixar de estar condicionada pelas vulnerabilidades estruturais que atravessavam a vida das participantes.

Um dos aspetos mais evidentes prendeu-se com a instabilidade estrutural do grupo. Ao longo do percurso, a entrada de novas mães, a saída de outras, o início de atividades laborais, as tarefas domésticas da instituição, as visitas familiares, as doenças das crianças e os dias livres alteraram continuamente a composição das sessões. Esta instabilidade, própria do contexto de acolhimento, implicou uma reconfiguração permanente das dinâmicas relacionais. Aquilo que, em determinados momentos, se apresentava como espaço de confiança, cumplicidade e

reconhecimento, podia rapidamente tornar-se um ambiente marcado por tensão, reserva ou necessidade de renegociação dos lugares ocupados por cada uma.

Esta fragilidade tornou-se visível quando a chegada de novos elementos alterou de forma significativa o ambiente da casa. A sessão inicialmente planeada não chegou a realizar-se, mas a vida institucional impôs-se como dado central da investigação. A casa encontrava-se em reorganização, com alterações de espaços, crianças, rotinas e relações. Este episódio mostrou que, no contexto institucional, a transição nunca é apenas individual: quando uma nova mãe entra, todo o grupo precisa de reajustar a sua forma de estar. A expressão "não houve atividade artística ou escrita, mas houve encontro" permite compreender que o dispositivo não dependia apenas da concretização das atividades previstas, mas também da qualidade da presença, da escuta e da relação.

A instabilidade do grupo evidenciou a delicadeza dos equilíbrios construídos. A MÃE 2 afirmou que "isto foi um desequilíbrio total, foi muita gente a entrar, muito seguido", acrescentando que "basta haver uma que incomoda, e o grupo destabiliza todo". Esta frase revela que a pertença, neste contexto, não se apresenta como estado adquirido e estável, mas como construção frágil, sujeita a abalos. Tal leitura aproxima-se de Castel (1995), quando compreende a vulnerabilidade como zona de instabilidade, marcada pela fragilização dos vínculos sociais, afetivos e institucionais. No caso das participantes, esta fragilidade manifestava-se não só nas trajetórias individuais, mas também nas relações quotidianas dentro da casa.

A instituição, enquanto oferecia proteção, implicava uma convivência intensa, onde a intimidade era partilhada sem que existissem vínculos prévios de confiança. Esta proximidade forçada tornava o grupo sensível a rumores, queixas, conflitos entre crianças, comentários percebidos como ofensivos e sentimentos de invasão. O espaço de acolhimento surgia, assim, como lugar ambivalente: protegia, mas também expunha; aproximava, mas nem sempre criava as condições de segurança emocional necessárias para uma convivência emocionalmente segura.

Um dos momentos mais expressivos desta fragilidade ocorreu quando uma proposta inicialmente pensada como exercício de teatro do quotidiano se transformou num espaço de fala direta sobre as tensões que atravessavam a casa. O ambiente

físico, marcado pela presença das crianças, pelo ruído e pela agitação, não favoreceu a representação teatral. A frase da MÃE 4 “a sala não permite” tem uma dimensão metodológica importante: o dispositivo artístico não existe fora das condições materiais, emocionais e relacionais do espaço onde acontece. Uma proposta pode ser cuidadosamente planeada, mas a sua concretização depende sempre do contexto real.

Ao invés de representarem situações, as participantes escolheram falar sobre elas. A sessão tornou-se, assim, um espaço de desabafo, confronto e nomeação do desconforto. Foram surgindo temas como a dificuldade de convivência, a falta de frontalidade, o medo de que falassem “nas costas”, a sensação de invasão da vida privada, os conflitos entre crianças, a instabilidade provocada pela entrada de novos elementos e a necessidade de apoio psicológico. O que estava em causa não era apenas a relação entre participantes, mas a própria vida institucional enquanto espaço de intimidade forçada, exposição permanente e negociação contínua de limites.

Neste sentido, o “ter voz” não se traduziu numa representação teatral formal, mas numa prática concreta de enunciação. A sessão aproximou-se, ainda que de forma não planeada, de alguns princípios do Teatro do Oprimido de Boal (1974), na medida em que situações quotidianas de tensão, desconforto e opressão foram trazidas para o espaço comum e problematizadas coletivamente. A passagem da vivência silenciosa para a palavra partilhada constitui, em si mesma, um gesto pedagógico e político.

A entrada de uma nova participante durante esta dinâmica alterou nitidamente o clima emocional do grupo, tornando visível a fragilidade da confiança construída. O diálogo rapidamente se transformou em confronto, com acusações, defesas e tentativas de mediação por parte de outras participantes. A expressão “tu vais fazer queixinhas” revela uma tensão importante entre resolver conflitos diretamente e recorrer às técnicas da instituição. Esta tensão mostra como o quotidiano institucional é atravessado por relações de poder, vigilância e medo de consequências. Falar com as técnicas pode ser entendido como procura de ajuda, mas também como denúncia, o que fragiliza os vínculos horizontais entre as mulheres. Esta ambivalência é relevante porque mostra que o conflito não se organizava só entre participantes, mas

também em torno do modo como a instituição era convocada, temida ou instrumentalizada nas relações quotidianas. A figura das técnicas surgia, portanto, como possibilidade de proteção e como instância de vigilância, introduzindo no grupo uma tensão entre apoio, controlo e medo de consequências.

A frase da MÃE 5 “tu não és a única com problemas aqui dentro, todas temos uma história” constitui um momento muito significativo. Por um lado, pode ser lida como tentativa de recentrar o grupo numa consciência coletiva da vulnerabilidade partilhada; por outro, revela também o desgaste de quem sente que o sofrimento individual, quando não encontra contenção adequada, pode desorganizar o coletivo. Contudo, esta fala permite ainda uma leitura mais crítica: ao lembrar que “todas temos uma história”, a participante não só reconhece a totalidade da dor naquele contexto, como também delimita indiretamente o espaço disponível para a expressão individual do sofrimento. A vulnerabilidade partilhada torna-se, assim, condição de empatia e critério de regulação da palavra.

Neste sentido, o grupo não deve ser interpretado só como espaço de acolhimento, mas também como lugar onde se produzem pequenas formas de poder, negociação e contenção. A pertença relacional, embora significativa, não elimina a possibilidade de silenciamento; pelo contrário, pode exigir que cada participante ajuste a intensidade da sua dor ao equilíbrio emocional do coletivo. Esta tensão dialoga com Butler (2004), ao compreender a vulnerabilidade como condição relacional, mas também exposta a formas desiguais de reconhecimento, e com Crenshaw (1989), na medida em que as experiências de sofrimento não são vividas de forma abstrata, mas atravessadas por género, maternidade, raça, migração, institucionalização e precariedade. Num sentido próximo da leitura foucaultiana, o poder não se exerce apenas de forma vertical ou institucional, mas circula nas relações quotidianas, nos modos como a palavra é autorizada, limitada ou regulada no interior do grupo (Foucault, 1976). Assim, a frase da MÃE 5 revela solidariedade, mas também pequenas formas de regulação da dor: cuidar pode também conter; acolher pode também limitar; reconhecer a dor coletiva pode, em certos momentos, restringir a expressão da dor singular.

A referência da MÃE 4 a situações de racismo acrescenta outra camada à análise dos limites relacionais do grupo. Neste ponto, esta experiência não é retomada para aprofundar a dimensão identitária já analisada anteriormente, mas para evidenciar como as desigualdades raciais, culturais e simbólicas também atravessaram a convivência quotidiana. Ao explicar que determinados pedidos de desculpa acabavam por reforçar a diferença em vez de reparar a ferida, a participante mostrou que nem todas as tensões grupais podem ser compreendidas como simples conflitos interpessoais. Algumas remetem para formas mais profundas de exposição, reconhecimento desigual e vulnerabilidade interseccional. Esta leitura aproxima-se de Crenshaw (1989), na medida em que género, raça, maternidade, migração e institucionalização se cruzam na produção de experiências específicas de desigualdade e reconhecimento.

A própria vida institucional contribuiu para esta complexidade. A coexistência entre proteção e controlo, característica destes contextos, gerou tensões que atravessaram o quotidiano das participantes. Como se tornou visível na conversa sobre gestão económica, abono das crianças e necessidade de entrega de faturas, a intervenção técnica podia ser vivida ao mesmo tempo como apoio e como limitação da autonomia. Esta ambivalência aproxima-se da análise de Castel (1995), ao evidenciar como situações de vulnerabilidade são normalmente acompanhadas por formas de regulação que, embora protetoras, podem também reforçar sentimentos de dependência.

Esta ambivalência pode ainda ser lida à luz de Foucault (1976), na medida em que os contextos institucionais não apenas protegem, mas também regulam comportamentos, tempos, corpos e decisões. No caso das participantes, essa regulação tornou-se visível nos horários, nas regras de convivência, na gestão do dinheiro, nas avaliações de competências parentais, nas decisões judiciais e na mediação constante por figuras técnicas. A instituição surge, assim, como espaço simultâneo de cuidado e vigilância

As exigências da maternidade constituíram outro limite concreto ao desenvolvimento das sessões. Interrupções constantes, cansaço, choro das crianças, amamentação, doenças, birras, pedidos de atenção e necessidade de responder a

imprevistos tornaram difícil a manutenção de um espaço contínuo de concentração e reflexão. Esta dimensão não deve ser lida como falha do processo, mas como dado essencial da investigação. A experiência estética, neste contexto, foi constantemente atravessada pela vida real, não podendo ser isolada dela.

As visitas culturais também tornaram visíveis estes limites, sobretudo quando a experiência estética foi deslocada para espaços públicos regulados por outros códigos. No Museu Nacional Soares dos Reis, a curiosidade e a abertura à arte coexistiram com cansaço, ruído, inquietação das crianças e dificuldade em sustentar a atenção. Em Serralves, a logística da deslocação, os carrinhos de bebé, a alimentação, o frio, o sono das crianças e a ansiedade relacionada com processos judiciais mostraram que a fruição cultural nunca se separa das condições materiais em que acontece. Estas experiências serão retomadas numa secção posterior dedicada às visitas culturais; aqui importa apenas sublinhar que revelaram simultaneamente a potência e o limite da experiência estética fora da instituição.

A fragilidade emocional das participantes constitui outro elemento central. As histórias de vida, marcadas por perdas, violência, separações, migração, instabilidade económica, avaliação parental e incerteza judicial, emergiram regularmente sob a forma de cansaço, irritabilidade, reserva ou dificuldade em confiar. Expressões de cansaço, indisposição, necessidade de apoio psicológico e dificuldade em confiar evidenciam um desgaste que não pode ser dissociado das condições de vida. Neste sentido, a vulnerabilidade é um dado de partida, como uma condição que continua a produzir efeitos ao longo de todo o processo (Butler, 2004).

Ainda que não integrasse formalmente o grupo de participantes do estudo, a presença de uma mulher recém-chegada à instituição e a referência à necessidade de apoio psicológico constituíram um dado contextual relevante da observação. Este episódio tornou visível que o dispositivo artístico-educativo ocorria num ambiente institucional atravessado por necessidades emocionais e psicossociais que ultrapassavam o alcance da intervenção. Embora as sessões tenham funcionado como espaço de expressão, escuta, alívio e reconhecimento, não substituíam acompanhamento psicológico, apoio clínico ou respostas estruturadas de saúde

mental. A arte pôde abrir possibilidades de simbolização, cuidado e elaboração, mas não deve ser confundida com intervenção terapêutica formal.

Este dado é essencial para delimitar eticamente o alcance da investigação. As orientações da BERA (2018) recordam que a investigação com participantes em situação de vulnerabilidade exige cuidado acrescido na prevenção de exposição, dano ou falsas expectativas. Inspirada numa ética do cuidado (Tronto, 1993) e numa pedagogia crítica (Freire, 2019), a mediação procurou acolher sem invadir, escutar sem prometer resolução e criar condições de expressão sem transformar a vulnerabilidade em objeto de exploração. No entanto, importa reconhecer que esta mediação tem limites: não substitui acompanhamento técnico ou psicológico, não elimina desigualdades estruturais e não garante, por si só, continuidade de vínculos num contexto institucional instável.

Do ponto de vista metodológico, estes elementos apontam a necessidade de integrar tensões, contradições e descontinuidades como parte constitutiva do processo investigativo. A triangulação (Flick, 2004) e o rigor naturalista (Lincoln & Guba, 1985) permitem, neste sentido, cruzar diferentes fontes e reconhecer que os momentos de conflito, desorganização, interrupção ou ausência não constituem desvios à análise, mas dados relevantes para compreender a complexidade do contexto institucional e as condições concretas em que a intervenção se desenvolveu.

Esta opção metodológica aproxima-se também da perspetiva crítica de Kincheloe e McLaren (2000), segundo a qual a investigação não deve procurar harmonizar de forma automática os dados, mas tornar visíveis as relações de poder, os conflitos e as contradições que atravessam os contextos sociais. Neste sentido, os momentos de tensão não fragilizam a análise; pelo contrário, dão-lhe densidade, porque mostram que o grupo era um espaço vivo, atravessado por desigualdades, dores, defesas, resistências e tentativas de entendimento.

A triangulação permite evitar uma leitura celebratória do dispositivo. As observações de campo registaram cansaço, interrupções, conflitos, ausências, dificuldades de concentração e alterações no ambiente da casa; as falas das participantes nomearam tensões, queixas, racismo, falta de apoio psicológico,

dificuldade em confiar e desejo de autonomia; as produções artísticas e as dinâmicas de partilha revelaram, por sua vez, que mesmo nesse contexto instável continuaram a emergir formas de expressão, cuidado e reconhecimento. Estes dados, quando cruzados, mostram que a experiência estética foi significativa, mas sempre atravessada por limites materiais, emocionais e institucionais.

As folhas de reflexão pessoal e as conversas informais permitem aprofundar esta leitura, mostrando que a perceção dos limites não emerge apenas da observação da investigadora, mas também da forma como as próprias participantes nomeiam dificuldades de confiança, expressão e bem-estar. A resposta da MÃE 1 “sinto que não me acreditam” é particularmente relevante, pois mostra que, mesmo num percurso marcado por vínculos de proximidade, persistiam sentimentos de dúvida, insegurança e necessidade de validação. Outras respostas, já analisadas nas dimensões anteriores, apontam igualmente para a importância da escuta, da expressão protegida e do cuidado de si, confirmando que a participação no dispositivo dependia de condições emocionais e relacionais que nem sempre estavam garantidas.

Reconhecer os limites do dispositivo não significa diminuir o seu valor, mas situá-lo com maior rigor. Significa compreender que a experiência estética, neste contexto, operou dentro de condições concretas, atravessadas por vulnerabilidade, instabilidade, maternidade, controlo institucional e complexidade relacional. A arte não resolveu estas tensões, mas criou espaços onde algumas delas puderam ser ditas, simbolizadas e, por vezes, partilhadas. É nesse contexto marcado por tensão e instabilidade que se tornam visíveis pequenos, mas significativos, movimentos de expressão, reconhecimento e reconstrução.

As dimensões analíticas apresentadas não correspondem a fases lineares nem a experiências isoladas, mas a diferentes planos interpretativos através dos quais foi possível compreender a complexidade da experiência vivida pelas participantes. A maternidade articula-se com processos de vulnerabilidade, cuidado e reorganização subjetiva; a pertença manifesta-se tanto nas experiências de migração, desenraizamento, luto e procura de estabilidade, como nas relações construídas no grupo; e a experiência estética é compreendida como dimensão mediadora através

da qual essas experiências puderam ser simbolizadas, partilhadas e ressignificadas. Neste sentido, a emancipação não é entendida como rutura definitiva ou superação total da vulnerabilidade, mas como abertura situada de possibilidades de expressão, reconhecimento, reconstrução narrativa e imaginação de futuro.

O quadro seguinte procura sintetizar os principais campos de sentido construídos ao longo da análise, os seus focos interpretativos, as expressões recorrentes da experiência e os materiais empíricos mobilizados, sem reduzir a complexidade relacional e situada das experiências vividas.

Quadro 5 – Dimensões interpretativas construídas a partir da análise

DIMENSÃO ANALÍTICA	TEMA INTERPRETATIVO	FOCO INTERPRETATIVO	ELEMENTOS RECORRENTES DA EXPERIÊNCIA VIVIDA	MATERIAIS EMPÍRICOS MOBILIZADOS
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA	Maternidade e reorganização identitária	A maternidade como dimensão estruturante da identidade, da aprendizagem e das formas de relação consigo e com os outros	Referências aos filhos; interrupções associadas à maternidade; discursos sobre ser mãe; necessidade de cuidar de si	Falas espontâneas; observação participante; produções artísticas; folhas de reflexão
	Migração, luto e precariedade da pertença	Experiências de desenraizamento, perda, saudade e procura de estabilidade simbólica e relacional	Referências ao país de origem; luto familiar; desejo de regressar; procura de casa; documentação; discriminação	Escrita poética; colagens; conversas informais; diário de investigação
PROCESSOS RELACIONAIS E SUBJETIVOS	Construção de confiança e pertença relacional	Desenvolvimento gradual de vínculos, escuta e reconhecimento mútuo no grupo	Partilhas emocionais; abertura ao diálogo; escuta entre pares; sentimento de acolhimento	Observação participante; diário de investigação; folhas de reflexão
	Ressignificação e reconstrução narrativa de si	Reinterpretação da experiência vivida e imaginação de futuros possíveis	Novas leituras sobre si; esperança; definição de limites; valorização pessoal; projeções de futuro	Cartas; fotografias; folhas de reflexão; dados complementares da Escala de Rosenberg
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO MEDIAÇÃO SIMBÓLICA, RELACIONAL E EDUCATIVA	Arte como mediação estética, simbólica e relacional	A arte como linguagem de simbolização, partilha e produção de sentido	Uso de cores; música; máscaras; metáforas visuais; criação coletiva; verbalizações sobre expressão e emoção	Produções artísticas; observação participante; visitas culturais; diário de investigação

Nota. Este quadro deve ser lido como uma síntese interpretativa e heurística dos principais campos de sentido construídos na análise, e não como uma matriz de categorias mutuamente exclusivas e estanques, própria da análise de conteúdo dedutiva clássica.

Alinhando-se com os pressupostos da Análise Temática Reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2019), os temas aqui delineados são concebidos como padrões de significado multifacetados que mantêm entre si uma interconexão intrínseca, relações de interdependência e circulação conceptual. Esta sobreposição controlada é assumida como própria de uma análise temática reflexiva, desde que os diferentes planos de interpretação sejam explicitados e mantidos analiticamente diferenciados. O rigor analítico reside, por conseguinte, na transparência reflexiva da interpretação e na preservação da integridade ecológica dos dados, e não na sua fragmentação artificial.

4.8 Reflexão integradora sobre o dispositivo artístico-educativo enquanto prática de educação não formal

Esta secção funciona como leitura integradora do dispositivo artístico-educativo, retomando os dados já analisados para compreender a sua dimensão pedagógica, relacional e situada. Não acrescenta uma nova dimensão analítica, mas explicita o modo como a experiência estética operou também como prática de educação não formal.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que este dispositivo não se constituiu somente como espaço de expressão estética e emocional, mas também como prática de educação não formal. A sua dimensão pedagógica revelou-se no modo como as sessões foram concebidas, mediadas e vividas: não como transmissão de conteúdos, aplicação de técnicas ou avaliação de produtos finais, mas como criação de condições para que as participantes pudessem atribuir sentido ao vivido, reconhecer saberes de experiência, partilhar narrativas, escutar outras histórias e imaginar possibilidades de futuro.

Neste contexto, a aprendizagem não se desenvolveu através de modelos instrutivos ou normativos, mas a partir da experiência concreta, da relação, da criação e da reflexão partilhada. Esta leitura aproxima-se das perspetivas da educação de adultos que valorizam a experiência vivida como ponto de partida da aprendizagem (Canário, 2005; Jarvis, 2004; Knowles, 1980). As participantes não chegaram ao dispositivo como sujeitos desprovidos de saber, mas como mulheres portadoras de histórias, maternidades, perdas, estratégias de sobrevivência, experiências migratórias, memórias culturais e formas próprias de interpretar o mundo.

A pedagogia desenvolvida no contexto das sessões procurou reconhecer esses saberes experienciais como matéria legítima de aprendizagem. As músicas escolhidas, as memórias evocadas, as imagens produzidas, os objetos criados, as narrativas partilhadas e as reflexões emergentes foram entendidas não como simples exercícios expressivos, mas como formas situadas de conhecimento. Esta leitura dialoga com Boaventura de Sousa Santos (2007b, 2018), quando propõe uma ecologia de saberes e critica a hierarquização que invisibiliza os conhecimentos produzidos nas margens. No presente estudo, os saberes ligados à maternidade, à migração, ao cuidado, à perda, à resistência e à sobrevivência foram reconhecidos como saberes legítimos, ainda que frequentemente desvalorizados por discursos escolares, institucionais ou técnicos.

Esta dimensão pedagógica tornou-se visível em diferentes momentos do percurso. A construção da playlist coletiva “Círculo de Nós”, por exemplo, mostrou que uma escolha musical podia funcionar como fragmento de história individual e como parte de uma memória comum. Aprender, neste caso, não significou adquirir um conteúdo exterior à experiência, mas reconhecer que a própria vida podia tornar-se matéria de reflexão, escuta e produção partilhada de sentido.

Do mesmo modo, a atividade “quero mais / quero menos”, desenvolvida no âmbito da colagem de futuros, permitiu às participantes nomear desejos, limites e necessidades, transformando sentimentos dispersos em elementos de leitura sobre a própria vida. Quando a MÃE 4 referiu que queria “terminar com êxito a minha formação”, “encontrar um trabalho” e ter “mais paz”, enquanto desejava “menos stress”, “menos relações tóxicas” e “menos me atrasar às aulas”, tornou visível uma

aprendizagem situada, atravessada pela maternidade, pela formação, pela economia e pela exigência de reorganização pessoal. Esta partilha mostra que a aprendizagem e a projeção de futuro não podem ser separadas das condições concretas em que estas mulheres vivem.

A dinâmica grupal funcionou, em vários momentos, como espaço de coaprendizagem. Perante o medo da MÃE 4 de ser uma “péssima mãe”, a resposta da MÃE 2 deslocou a discussão de uma lógica de culpa e perfeição materna para uma compreensão da maternidade como aprendizagem relacional, contínua e inacabada. Esta intervenção revela uma forma de conhecimento produzido no interior do próprio grupo: uma pedagogia horizontal, fundada na experiência, na validação mútua e na recusa de modelos maternos perfeitos e inalcançáveis.

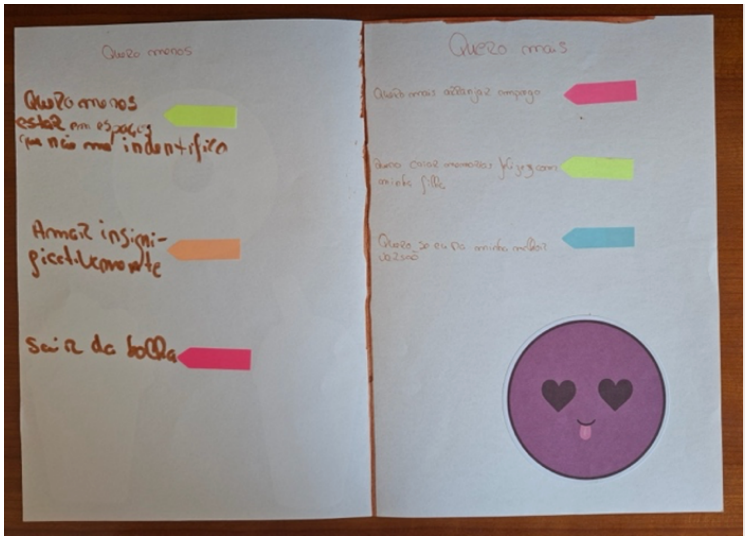


Figura 8 – Produção artística realizada pela participante MÃE 2
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

Tal como refere Freire (1970/2019), ninguém educa ninguém isoladamente; os sujeitos educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo. Neste estudo, a aprendizagem emergiu desse encontro entre experiências, linguagens artísticas e relações. A partilha de uma música, a construção de uma máscara, a escrita de uma carta, a criação de uma colagem, a modelagem de um objeto ou a leitura coletiva de uma imagem tornaram-se oportunidades para pensar a vida, nomear dificuldades,

reconhecer forças e construir sentidos. A educação aconteceu, portanto, num espaço intermédio entre o fazer artístico, a escuta e a reflexão.

A mediação pedagógica assumiu, neste processo, um papel central. A investigadora não ocupou o lugar de especialista que transmite respostas ou interpretações fechadas, mas procurou sustentar um espaço de escuta, cuidado e participação. Esta postura aproxima-se de hooks (1994), quando compreende a educação como prática de liberdade assente na presença, na reciprocidade e no reconhecimento da humanidade de quem participa no processo educativo. A relação pedagógica construiu-se menos pela autoridade formal e mais pela criação de condições de confiança, legitimidade e abertura à expressão.

Ao mesmo tempo, esta mediação exigiu prudência ética. Inspirada numa ética do cuidado (Tronto, 1993), a condução das sessões procurou respeitar ritmos, silêncios, recusas e diferentes formas de participação. Nem todas as participantes quiseram falar da mesma maneira, expor-se com a mesma intensidade ou envolver-se do mesmo modo nas propostas. Esta diversidade foi compreendida como parte legítima do processo educativo, e não como falha de participação. A mediação procurou, por isso, evitar tanto a imposição da palavra como a apropriação interpretativa do vivido.

A sessão centrada nas máscaras evidencia esta dimensão. A MÃE 6 repetia “não sou criativa” e “não sei o que vou dizer”, revelando insegurança e receio de exposição perante o grupo. A resposta pedagógica não consistiu em forçar a verbalização, mas em acolher o silêncio e legitimar outras formas de presença. A sua participação, ainda que tímida, mostrou que a aprendizagem também se faz através da permanência, da tentativa e da possibilidade de criar sem obrigação de explicar plenamente o que se cria. Neste sentido, o silêncio não foi interpretado como ausência de sentido, mas como forma possível de proteção e participação.

A sessão inicialmente pensada em torno do teatro do quotidiano mostrou, por sua vez, que a dimensão pedagógica do dispositivo não dependia da execução rígida da atividade planeada. Perante o ruído, a presença das crianças e as tensões institucionais, o grupo considerou que “a sala não permite”, preferindo transformar a

proposta num espaço de fala direta sobre conflitos, racismo, convivência, invasão da privacidade, regras e necessidade de apoio psicológico. Esta alteração não representou uma falha metodológica, mas uma aprendizagem do próprio processo: a mediação pedagógica precisou de se ajustar ao contexto real, reconhecendo que, por vezes, ter voz significa abandonar o plano previsto para acolher aquilo que a vida impõe.

A arte desempenhou, assim, uma função pedagógica decisiva. As atividades de colagem, escrita, fotografia, modelagem, música, máscara e visita cultural funcionaram não apenas como estratégias de dinamização, mas como dispositivos de aprendizagem sensível. Neste sentido, e em continuidade com Dewey (2005) e Eisner (2002), a experiência artística pode ser compreendida como forma de conhecimento, ao permitir que as participantes pensassem sobre si próprias, sobre as outras e sobre o mundo que habitam através da criação, da imagem, do gesto, da palavra e da partilha.

Importa, porém, reconhecer os limites desta dimensão pedagógica. O dispositivo artístico-educativo desenvolveu-se num contexto atravessado por desigualdades estruturais, vulnerabilidade, instabilidade institucional, cansaço, sobrecarga materna, conflitos grupais, precariedade económica e necessidade de apoio psicológico. Assim, a educação não pode aqui ser entendida numa perspetiva redentora, mas como prática situada, frágil e atravessada por tensões.

Apesar disso, os dados permitem compreender que o dispositivo criou condições para aprendizagens significativas. Algumas participantes passaram a reconhecer capacidades próprias, a expressar emoções com maior segurança, a identificar necessidades, a refletir criticamente sobre relações e a imaginar possibilidades de futuro. Esta dimensão tornou-se visível, por exemplo, quando a MÃE 4 afirmou que o percurso mudou “principalmente o meu modo de pensar e resolver as situações” e quando a MÃE 6 identificou como mudança “a capacidade de se expressar”. Estas aprendizagens não são uniformes nem facilmente mensuráveis, mas revelam processos educativos relevantes no interior da experiência vivida.

Deste modo, o dispositivo artístico-educativo emerge, neste estudo, como prática pedagógica, relacional e emancipatória no âmbito da educação não formal. Não uma pedagogia centrada na correção, no desempenho ou na adaptação normativa, mas uma pedagogia da escuta, da experiência, do cuidado e da produção partilhada de sentido. No âmbito deste dispositivo, a dimensão expressiva individual e a mediação pedagógica não podem ser entendidas como planos separados. A simbolização artística funcionou também como forma de expressão pessoal, prática relacional e oportunidade educativa, permitindo compreender a arte como mediação situada de aprendizagem, reconhecimento e produção partilhada de sentido.

4.9 Síntese interpretativa: agência situada e emancipação condicionada

A análise dos movimentos individuais identificados ao longo do dispositivo artístico-educativo permite compreender que a sua relevância não reside apenas na expressão de mudança pessoal, mas na tensão que revelam entre desejo de autonomia e permanência de constrangimentos estruturais. As participantes puderam nomear desejos, reconhecer limites, cuidar de si, reinterpretar experiências dolorosas e imaginar futuros possíveis; contudo, estes movimentos ocorreram no interior de condições ainda marcadas por dependência institucional, maternidade exigente, precariedade económica, instabilidade documental, fragilidade emocional e redes de apoio insuficientes.

Neste sentido, a agência observada não deve ser confundida com autonomia plena, emancipação consolidada ou superação definitiva da vulnerabilidade. Trata-se de uma agência situada e condicionada, que se manifestou em pequenos deslocamentos subjetivos, emergiu no interior do grupo e das relações de escuta e cuidado, e coexistiu com medo, cansaço, insegurança e dependência. Por isso, deve ser compreendida como uma possibilidade frágil de ação, atravessada por limites institucionais, materiais e familiares que o dispositivo artístico-educativo não poderia resolver.

A afirmação da MÃE 1 “Só depende de mim mudar” pode ser lida, neste quadro, como sinal de agência situada: não porque elimine a dor da experiência vivida, mas

porque introduz uma possibilidade de decisão e reposicionamento perante ela. Contudo, esta afirmação não deve ser lida como se a mudança dependesse apenas da vontade individual, pois as possibilidades de decisão permanecem atravessadas por condições sociais, institucionais e relacionais que limitam concretamente a ação. Do mesmo modo, quando a MÃE 2 afirma “eu percebi que… existe eu”, torna visível a emergência frágil do cuidado de si no interior da maternidade, mostrando que o reconhecimento de si não se constrói fora das responsabilidades maternas, mas em tensão com elas. Estas expressões dialogam com Freire (1970/2019), ao entender a conscientização como possibilidade de ler criticamente a própria realidade, e com hooks (1994), ao reconhecer a educação como espaço de voz, escuta e autorreconhecimento.

A imaginação de futuro surgiu também associada a projetos concretos: trabalhar, estudar, tirar a carta de condução, ter casa, organizar documentos, sair da instituição, gerir dinheiro ou preparar uma vida mais autónoma. Quando a MÃE 3 escreve “Quero recomeçar um ano com expectativas. Metas!”, torna visível que o futuro não aparece como abstração idealizada, mas como tentativa de organizar pequenos passos possíveis. Em diálogo com Greene (1995), a imaginação não funciona aqui como fuga ao real, mas como abertura para ver para além das condições dadas, ainda que essas condições continuem a limitar fortemente as possibilidades de ação.

A discussão sobre gestão económica e preparação para a vida fora da instituição introduz uma camada crítica relevante. A fala da MÃE 4 “nós aqui, não sabemos da realidade lá fora” desloca a questão da autonomia do plano individual para o plano institucional, mostrando que a preparação para a saída não depende apenas da vontade, maturidade ou competências pessoais das participantes. Revela também os limites de um contexto que protege, mas nem sempre cria oportunidades graduais para decidir, errar, gerir recursos e experimentar responsabilidades. A instituição aparece, assim, de forma ambivalente: como espaço de proteção necessário, mas também como estrutura que pode suspender experiências de vida adulta.

Esta leitura permite evitar uma interpretação demasiado otimista da experiência estética. A arte abriu possibilidades de expressão, reconhecimento e imaginação, mas não anulou as relações de poder, as desigualdades ou as vulnerabilidades que atravessam a vida das participantes. Mesmo os momentos de pertença e cuidado foram atravessados por tensões: o grupo funcionou como espaço de apoio, mas também como espaço onde a dor individual podia ser regulada pela presença das outras; a instituição ofereceu proteção, mas manteve formas de decisão sobre a vida das jovens; a maternidade surgiu como força e sentido, mas também como sobrecarga e limite à participação.

Assim, a emancipação que emerge deste estudo deve ser compreendida como emancipação situada: não como rutura definitiva com a vulnerabilidade, mas como abertura frágil de possibilidades no interior de condições que continuam a produzir dependência, instabilidade e sofrimento. Mais do que demonstrar uma transformação plena, os dados permitem reconhecer microprocessos de autoria, cuidado de si, definição de limites, imaginação de futuro e leitura crítica da própria realidade. É nesta tensão entre possibilidade e limite, entre reconhecimento e condicionamento, entre desejo de autonomia e permanência da vulnerabilidade, que se inscreve o sentido emancipatório situado do dispositivo artístico-educativo.

4.10 Autoestima percebida: diálogo entre dados qualitativos, folhas de reflexão pessoal e Escala de Rosenberg

A autoestima é aqui analisada como dimensão complementar da reconstrução subjetiva, articulando os resultados descritivos da Escala de Autoestima de Rosenberg com as narrativas das participantes, os registos de observação participante, as produções artísticas, as partilhas emergentes ao longo das sessões e as folhas de reflexão pessoal. A escala, originalmente desenvolvida por Rosenberg (1965) e validada em versão portuguesa por Santos e Maia (2003), permite uma aproximação descritiva à autoestima global, entendida como a avaliação geral que o sujeito faz do seu próprio valor. Considerando a natureza qualitativa, exploratória e situada do estudo, este instrumento é mobilizado como elemento complementar de leitura articulada entre fontes, permitindo aprofundar a compreensão dos modos como

as participantes se percecionaram em dois momentos do dispositivo artístico-educativo.

A inclusão dos perfis de resposta reunidos nos Quadros 6 e 7 deve, por isso, ser compreendida no quadro desta opção metodológica. Tendo em conta o carácter qualitativo e interpretativo da investigação, bem como a dimensão reduzida e flutuante do grupo (N=7), os dados numéricos não são tratados como métricas de impacto, nem como base para inferências causais ou psicométricas. Funcionam antes como indicadores descritivos da autoestima percebida, cuja leitura apenas adquire sentido quando articulada com as folhas de reflexão pessoal, as falas das participantes, os silêncios, as produções artísticas e os registos de observação. As descontinuidades de resposta, como os valores omissos identificados nos perfis da MÃE 5 e da MÃE 7, são igualmente assumidas como parte das condições concretas da investigação, exigindo prudência interpretativa. Nesta perspetiva, a autoestima é compreendida como dimensão subjetiva, relacional e situada, atravessada pelas condições de vida, pelas experiências de maternidade, pelas perdas, pelas relações institucionais, pela pertença grupal e pelos processos de reconhecimento.

No primeiro momento de aplicação, os resultados apontavam para uma autoestima marcada por ambivalência, revelando a coexistência entre reconhecimento de valor pessoal e sentimentos de dúvida, insegurança ou insuficiência. Esta ambivalência encontrava correspondência nas respostas abertas das participantes. Quando questionadas sobre o que mais valorizavam em si, surgiram expressões como “a minha resiliência”, “o poder exercer o papel de mãe”, “ter meu filho”, “a minha coragem”, “poder ajudar o próximo”, “a capacidade de adaptar-me ao propósito de ser mãe” e “a minha maior paz, e o meu maior esforço”. Estas respostas mostram que, desde o início, as participantes reconheciam em si qualidades associadas à força, à maternidade, à coragem, à generosidade, à adaptação e à resistência.

Contudo, este reconhecimento coexistia com fragilidades importantes. A MÃE 1 referia comparar-se com “as outras meninas” e associava essa comparação à baixa autoestima. A MÃE 5 respondia “não muito” quando questionada sobre o lugar que ocupava no grupo e sobre se se sentia ouvida e respeitada. A MÃE 7 respondia “às

vezes sim” e “às vezes não”, revelando uma perceção oscilante de expressão, pertença e reconhecimento. Estes dados qualitativos ajudam a interpretar a escala de forma mais densa: a autoestima não surge como ausência de valor próprio, mas como campo instável, onde força e insegurança se manifestam em simultâneo.

Para sustentar esta leitura, apresentam-se de seguida as respostas originais das participantes à Escala de Autoestima de Rosenberg nos dois momentos de aplicação. Para efeitos de leitura global, os itens de formulação negativa neste estudo, os itens 3, 6, 7 e 9 exigem recodificação, uma vez que uma pontuação elevada nesses itens não corresponde a maior autoestima, mas antes a maior concordância com afirmações de autodesvalorização ou insuficiência pessoal. Assim, nos itens invertidos, uma resposta de valor 4 corresponde, após recodificação, a uma pontuação baixa no cálculo global da autoestima, enquanto uma resposta de valor 1 corresponde, após recodificação, a uma pontuação elevada. Esta distinção é fundamental para evitar interpretações lineares ou contraditórias dos resultados.

Quadro 6 – Pontuações individuais na Escala de Autoestima de Rosenberg no primeiro momento de aplicação

Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg	MÃE 1	MÃE 2	MÃE 3	MÃE 4	MÃE 5	MÃE 6	MÃE 7
1 - Sinto que sou uma pessoa de valor, tão boa como as outras.	2	3	4	4	4	4	3
2 - Tenho qualidades de que me posso orgulhar.	2	3	4	4	4	3	4
3- No geral, sinto-me uma falhada. (invertida)	3	2	2	1	1	2	3
4 - Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesma.	2	2	4	4	3	3	4
5 - Em geral, sinto-me satisfeita comigo mesma.	2	2	2	3	2	3	3
6 - Gostaria de me valorizar mais. (invertida)	4	4	4	3	SR	4	3
7- Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. (invertida)	3	1	4	1	3	2	3
8- Sinto-me tão capaz quanto a maioria das pessoas.	2	3	4	4	3	3	3

9- Por vezes, sinto que não sou boa em nada. (invertida)	1	3	2	1	4	3	3
10 - No geral, penso que tenho boas razões para gostar de mim.	4	3	4	4	2	3	3

Nota. Os valores apresentados correspondem às respostas originais das participantes. Os itens 3, 6, 7 e 9 apresentam formulação negativa e exigem leitura inversa; por isso, valores mais elevados nesses itens indicam maior concordância com afirmações de autodesvalorização, não devendo ser interpretados diretamente como melhoria da autoestima percebida. Caso se pretendesse calcular uma pontuação global da escala, estes itens teriam de ser recodificados. A existência de um valor omisso no item 6 da participante MÃE 5 aconselha particular cuidado na leitura individual deste caso, uma vez que esse dado não deve ser tratado como pontuação válida. Esta opção é coerente com o carácter exploratório da utilização da escala no presente estudo e com a necessidade de evitar interpretações forçadas a partir de informação incompleta.

No segundo momento de aplicação, observam-se respostas mais elevadas em vários itens positivos associados ao reconhecimento de valor pessoal, às qualidades pessoais, à atitude positiva perante si mesma e à satisfação consigo própria. Contudo, esta leitura deve ser feita com prudência, uma vez que nem todas as participantes responderam neste segundo momento e que algumas respostas aos itens de formulação negativa exigem particular cuidado interpretativo. Assim, os dados apresentados no Quadro 7 não devem ser lidos de forma linear, mas como indicadores descritivos que necessitam de ser articulados com os restantes materiais empíricos.

Quadro 7 – Pontuações individuais na Escala de Autoestima de Rosenberg no segundo momento de aplicação

Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg	MÃE 1	MÃE 2	MÃE 3	MÃE 4	MÃE 5	MÃE 6	MÃE 7
1 - Sinto que sou uma pessoa de valor, tão boa como as outras.	4	4	4	4	4	4	SR
2 - Tenho qualidades de que me posso orgulhar.	4	4	4	4	4	4	SR

3- No geral, sinto-me uma falhada. (invertida)	4	1	4	1	4	1	SR
4 - Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesma.	4	4	3	4	4	4	SR
5 - Em geral, sinto-me satisfeita comigo mesma.	4	4	3	4	4	4	SR
6 - Gostaria de me valorizar mais. (invertida)	4	3	4	4	4	3	SR
7- Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. (invertida)	4	1	3	1	4	1	SR
8- Sinto-me tão capaz quanto a maioria das pessoas.	4	4	4	4	4	2	SR
9- Por vezes, sinto que não sou boa em nada. (invertida)	4	1	3	1	4	1	SR
10 - No geral, penso que tenho boas razões para gostar de mim.	4	3	4	4	4	2	SR

Nota. Os valores apresentados correspondem às respostas originais das participantes. Os itens 3, 6, 7 e 9 apresentam formulação negativa e exigem leitura inversa; por isso, valores mais elevados nesses itens indicam maior concordância com afirmações de autodesvalorização, não devendo ser interpretados diretamente como melhoria da autoestima percebida. A existência de um valor omisso no item 6 da participante MÃE 5 aconselha particular cuidado na leitura individual deste caso, uma vez que esse dado não deve ser tratado como pontuação válida.

Importa, interpretar os resultados do segundo momento com particular prudência. Algumas participantes atribuíram valores máximos a todos ou quase todos os itens, incluindo itens de formulação negativa, o que impede uma leitura linear de melhoria da autoestima percebida. Este padrão pode estar associado a efeitos de desejabilidade social, resposta concordante, cansaço no preenchimento, dificuldade de compreensão dos itens invertidos ou vontade de responder de forma positiva num momento final marcado pelo vínculo, pela gratidão e pelo reconhecimento do percurso vivido. Por essa razão, a escala não é interpretada como medida autónoma de transformação, mas como indicador descritivo e problematizável, cuja leitura exige articulação com as falas, as produções artísticas, as folhas de reflexão pessoal e os registos de observação.

A leitura comparativa entre os dois momentos não permite estabelecer relações causais, nem afirmar que as alterações observadas resultam diretamente das sessões. Ainda assim, permite identificar deslocamentos descritivos relevantes, sobretudo quando articulados com os dados qualitativos. Em alguns perfis, sobretudo nos itens positivos, parecem observar-se respostas mais favoráveis à autoestima percebida e à satisfação consigo próprias no segundo momento. Contudo, a presença de respostas elevadas em itens de formulação negativa, bem como a existência de respostas abertas pouco desenvolvidas ou marcadas por ambivalência, obriga a compreender estes dados como padrões situados, por vezes contraditórios, e não como evidência direta de transformação.

As respostas abertas permitem densificar esta leitura comparativa, mostrando que os deslocamentos observados nos perfis da escala só ganham sentido quando articulados com a forma como as participantes nomearam a sua experiência. Assim, a escala não permite concluir uma evolução positiva de forma linear; antes, complexifica a análise, tornando visível a distância possível entre a resposta fechada, a palavra escrita e os sinais observados ao longo do percurso. No segundo momento, algumas formulações apontam para uma relação consigo em movimento: a MÃE 2 refere “a evolução que tive a nível pessoal”; a MÃE 3 afirma sentir-se “bem comigo mesma”; a MÃE 4 valoriza a sua “saúde mental e bem-estar”; e a MÃE 6 destaca a experiência de se sentir “sempre ouvida” e acolhida pelo grupo. Estes dados sugerem que a autoestima percebida não se expressou apenas na avaliação individual de si, mas também na possibilidade de se sentir reconhecida, escutada e legitimada na relação com as outras.

A leitura individual dos casos deve manter-se prudente, sobretudo quando surgem valores elevados em itens de formulação negativa, como acontece no perfil da MÃE 1. Neste caso, a referência à “resiliência”, acompanhada da possibilidade de “partilhar alguns medos”, sugere uma relação consigo marcada por ambivalência entre força e vulnerabilidade, não autorizando uma conclusão linear de melhoria da autoestima a partir da escala. No caso da MÃE 2, a referência à “evolução que tive a nível pessoal” deve ser lida em articulação com a deslocação de uma valorização centrada no “poder exercer o papel de mãe” para uma perceção mais ampla de si, sem que tal permita inferir isoladamente uma transformação psicológica mensurável.

A MÃE 3 passa da centralidade de “ter meu filho” para a valorização da “generosidade” e para a afirmação de se sentir “bem comigo mesma”; a MÃE 4 valoriza a sua “saúde mental e bem-estar”; e a MÃE 6 passa da adaptação ao papel materno para a “capacidade de sentir que sou uma boa mãe”. Já a ausência de respostas abertas da MÃE 5 no segundo momento deve ser reconhecida como dado relevante, exigindo prudência e evitando inferências psicológicas indevidas. Essa ausência deve ser respeitada como parte possível do processo, e não interpretada automaticamente como recusa, resistência ou ausência de transformação.

Esta dimensão relacional da autoestima torna-se visível nos processos de reconhecimento entre pares. Quando a MÃE 3 afirma “às vezes não me acho bonita” e recebe como resposta espontânea “você é uma gata, mulher”, evidencia-se como a autoestima pode ser trabalhada relacionalmente, através de gestos simples de validação, escuta e encorajamento. Neste contexto, a autoestima não corresponde apenas ao modo como cada participante se perceciona individualmente, mas também ao que se torna possível sentir quando se é vista, escutada e reconhecida pelas outras.

A experiência estética contribuiu para criar condições em que a relação consigo pudesse ser pensada, expressa e partilhada de modo protegido. Neste ponto, as produções artísticas não são retomadas enquanto mediação estética em si mesma, mas enquanto materiais empíricos que permitem observar a tensão entre fragilidade e possibilidade, insegurança e reconhecimento, silêncio e expressão.

Alguns momentos foram particularmente significativos nesta leitura. As cartas dirigidas a si próprias permitiram observar gestos simbólicos de cuidado e autorreconhecimento, não como prova de aumento mensurável da autoestima, mas como indicadores qualitativos de uma relação consigo em movimento. Quando a MÃE 4 escreveu “querida, és o amor da minha vida” e acrescentou “têm que se amar, né”, tornou visível uma forma de linguagem dirigida a si própria marcada por ternura, legitimação e cuidado. Do mesmo modo, quando a MÃE 5 afirmou, noutro momento do percurso, a experiência como “muito libertador” e que lhe permitiu “crescer”, “aprender” e “evoluir”, expressou uma perceção subjetiva de deslocamento na forma como se relaciona consigo e com a experiência vivida. Esta formulação deve, ser lida

com prudência, uma vez que a ausência de respostas abertas desta participante no segundo momento impede uma leitura comparativa direta a partir da folha de reflexão pessoal.

Esta leitura é densificada pela forma como, no encerramento, as participantes reconheceram que a expressão simbólica lhes permitiu aceder a dimensões de si que antes permaneciam guardadas “no cansaço ou na rotina”. Esta formulação torna visível a relação entre expressão, autorreconhecimento e autoestima percebida.

A articulação entre diferentes fontes empíricas permite aprofundar e problematizar esta interpretação. A escala oferece uma leitura descritiva da autoestima percebida nos dois momentos; as respostas abertas revelam os sentidos subjetivos que atravessam essa perceção; as produções artísticas mostram, por via simbólica, a coexistência entre dor, força, esperança e desejo de reconhecimento; e a observação participante permite compreender como esses elementos se manifestaram na relação com o grupo, nos silêncios, nas hesitações, nos aplausos, nas lágrimas e nos gestos de cuidado. Deste modo, os dados não permitem afirmar uma evolução homogénea da autoestima, nem uma transformação mensurável de forma isolada. Permitem identificar deslocamentos pontuais e situados na forma como algumas participantes nomearam valor pessoal, cuidado de si, reconhecimento e possibilidade de futuro. A autoestima surge como processo situado, relacional, ambivalente e em construção, atravessado pela maternidade, pela pertença, pelas condições institucionais e pelas experiências de reconhecimento construídas ao longo do dispositivo.

4.11 Síntese da articulação temática

A análise desenvolvida permitiu compreender a experiência estética como mediação situada entre condições de existência, processos relacionais e movimentos de reconstrução subjetiva. A maternidade, a pertença, a vulnerabilidade, o cuidado, a criação artística e a imaginação de futuro não surgiram como dimensões isoladas, mas como planos interdependentes de uma experiência marcada por tensão, fragilidade e possibilidade.

Ao longo do dispositivo artístico-educativo, a arte não se apresentou como solução para as vulnerabilidades vividas pelas participantes, mas como linguagem através da qual algumas experiências puderam ganhar forma, visibilidade e sentido. Esta leitura articula-se com Dewey (2005) e Eisner (2002), ao compreender a experiência artística como forma de conhecimento sensível, situada na relação entre emoção, ação, perceção e produção de significado. As produções artísticas, as falas, os silêncios, os gestos, as visitas culturais e os instrumentos complementares permitiram, assim, reconhecer microprocessos de expressão, escuta, reconhecimento, ressignificação e projeção de futuro.



Figura 13 – Produção artística realizada pela participante MÃE 5
no âmbito do dispositivo artístico-educativo.
Fonte: Registo empírico da investigação, 2025/2026.

A construção de confiança, escuta e legitimidade revelou-se condição fundamental para que o dispositivo artístico-educativo pudesse acontecer. As participantes foram reconhecendo progressivamente as sessões como um espaço onde era possível falar, criar, silenciar, emocionar-se, escutar ou simplesmente estar. Esta confiança não surgiu de forma imediata nem linear; foi sendo construída através da presença continuada, da escuta, da confidencialidade, da não imposição da palavra e do respeito pelos ritmos de cada uma. Nesse sentido, constituiu, simultaneamente, uma condição ética e metodológica e um dos efeitos mais significativos do processo.

A maternidade revelou-se uma dimensão estruturante das condições de existência das participantes. Os filhos surgiram nas narrativas, nas imagens, nas escolhas simbólicas, nas fotografias, nas cartas, nas colagens e nas projeções de futuro, evidenciando que estas jovens mulheres participaram no dispositivo não apenas enquanto sujeitos individuais, mas também enquanto mães atravessadas pelo cuidado, pela sobrecarga, pelo cansaço e pelo desejo de proporcionar uma vida melhor aos filhos.

Os dados evidenciaram também experiências de migração, raízes, luto e precariedade da pertença. As referências à casa, à família, à saudade, à terra de origem, aos documentos, ao regresso, à perda de familiares e ao desejo de estabilidade mostraram que a reconstrução de sentido se fez num espaço de tensão entre passado, presente e futuro. Ainda assim, estas experiências não surgiram apenas como marcas de dor, mas também como lugares de memória, resistência e continuidade simbólica.

Neste percurso, a arte afirmou-se como linguagem de expressão, simbolização e mediação. As cores, músicas, palavras, colagens, máscaras, fotografias, modelagens, cartas e visitas culturais permitiram dar forma ao que nem sempre podia ser dito diretamente. A experiência estética funcionou como mediação entre emoção e pensamento, entre silêncio e palavra, entre experiência individual e reconhecimento coletivo.

A dimensão pedagógica do dispositivo revelou-se igualmente central. Enquanto prática de educação não formal, a arte permitiu reconhecer saberes de experiência, favorecer aprendizagens situadas e criar espaços de coaprendizagem entre as participantes, em diálogo com perspetivas que valorizam a experiência adulta como lugar de produção de conhecimento e transformação de sentido (Canário, 2005; Jarvis, 2004; Knowles, 1980). A mediação pedagógica não se centrou na transmissão de conteúdos, mas na criação de condições de escuta, participação, reflexão e produção partilhada de sentido. Assim, o dispositivo artístico-educativo tornou-se também um espaço onde as participantes puderam aprender a partir da própria vida, das histórias umas das outras, dos conflitos, das escolhas simbólicas e dos modos como foram reinterpretando a sua experiência.

A análise permitiu observar movimentos de ressignificação, agência e imaginação de futuro. Estes movimentos não foram lineares, homogéneos ou definitivos, mas surgiram em pequenas deslocações: reconhecer limites, nomear necessidades, questionar relações, identificar padrões, imaginar casa, trabalho, estudo, autonomia, regresso às raízes ou maior cuidado de si. A autoestima percebida, lida em diálogo com a Escala de Rosenberg e com as folhas de reflexão pessoal, surgiu como dimensão relacional, instável e em reconstrução. Os dados não demonstram uma transformação causal, mas permitem reconhecer deslocamentos subjetivos situados, associados à expressão de si, ao cuidado, ao reconhecimento e à possibilidade de se sentir escutada e legitimada.

Ao mesmo tempo, a análise revelou tensões, fragilidades e limites do dispositivo artístico-educativo. A instabilidade institucional, a entrada de novos elementos, as ausências, os conflitos, a presença constante das crianças, o cansaço, a necessidade de apoio psicológico e as dificuldades de fruição cultural mostraram que a arte não elimina as condições estruturais de vulnerabilidade. Pelo contrário, o dispositivo esteve sempre atravessado por essas condições. A sua força residiu precisamente na possibilidade de acolher também a imperfeição, a interrupção, o conflito e o desabafo como parte do processo vivido.

As visitas culturais ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves permitiram ampliar a compreensão da experiência estética para além da instituição. Ao ocuparem espaços culturais da cidade, as participantes puderam experimentar formas de cidadania cultural, ainda que atravessadas pelas exigências da maternidade, pela logística do cuidado, pelo cansaço e pelas desigualdades de acesso. A fruição estética revelou-se, assim, possível e limitada, desejada e condicionada.

A articulação entre estas dimensões permite compreender que a experiência estética não pode ser analisada separadamente das condições concretas, relacionais, institucionais e culturais em que ocorreu. A sua potência reside na forma como se inscreveu no quotidiano real destas mulheres: entre maternidade e desejo de si, entre instituição e autonomia, entre perda e esperança, entre fragilidade e possibilidade. O dispositivo artístico-educativo não produziu transformações lineares nem resolveu as

vulnerabilidades estruturais que atravessam as vidas das participantes. Contudo, criou um espaço onde algumas experiências puderam ser nomeadas, simbolizadas, partilhadas e, em certos momentos, ressignificadas.

Deste modo, o Capítulo IV evidencia que a arte, quando mediada por uma ética do cuidado, da escuta, do reconhecimento e da intencionalidade pedagógica, pode constituir-se como dispositivo de reconstrução subjetiva, relacional, simbólica e educativa, em diálogo com uma conceção crítica, estética e emancipatória da educação. A sua relevância não reside na promessa de transformação plena, nem numa rutura definitiva com as condições de vulnerabilidade que atravessam a vida das participantes, mas na abertura situada de possibilidades: poder dizer ou calar com segurança, reconhecer-se como sujeito de experiência, atribuir novos sentidos ao vivido, experimentar formas de pertença e autoria, cuidar de si, aprender, participar culturalmente e imaginar futuros possíveis. É nesse espaço intermédio, frágil, mas significativo, entre vulnerabilidade e possibilidade, que a experiência estética pode ser compreendida como prática de reconhecimento, resistência e emancipação situada.

Capítulo V
Considerações finais

O presente capítulo apresenta as considerações finais da investigação, retomando a questão orientadora, os objetivos definidos e os principais sentidos construídos ao longo do percurso empírico. Não se pretende, neste momento, reabrir a análise temática desenvolvida no capítulo anterior, nem transformar os resultados em novas categorias empíricas. Procura-se, antes, produzir uma síntese crítica e integradora, capaz de explicitar o que esta investigação permite compreender sobre a experiência estética como mediação educativa, simbólica e relacional em contexto de acolhimento institucional.

A leitura aqui apresentada mantém a prudência epistemológica que orientou todo o estudo. A arte não é assumida como solução para a vulnerabilidade, nem como garantia de transformação linear, mensurável ou generalizável. O que a investigação permitiu compreender foi mais situado e, talvez por isso, mais exigente: quando mediada por cuidado ético, segurança relacional e intencionalidade pedagógica, a experiência estética pode abrir condições para que jovens mulheres em acolhimento encontrem formas de expressão, reconhecimento, pertença, reconstrução narrativa e imaginação de futuro.

Assim, o capítulo organiza-se em torno de cinco movimentos: a retoma do percurso investigativo; a resposta à questão de investigação; a síntese dos principais resultados integradores; a explicitação dos contributos, limites e recomendações; e, por fim, uma consideração final sobre o alcance educativo, ético e humano do estudo.

5.1 Retoma do percurso investigativo e enquadramento da síntese final

A presente investigação partiu de uma inquietação pedagógica, ética, estética e humana: compreender de que modo práticas artísticas, em contexto de acolhimento institucional, poderiam constituir-se como mediação de expressão, reconhecimento e reconstrução simbólica junto de jovens mulheres cujas trajetórias são atravessadas por vulnerabilidade, maternidade precoce, migração, perda, institucionalização e incerteza face ao futuro.

Mais do que avaliar efeitos lineares ou procurar resultados mensuráveis de transformação, este estudo procurou acompanhar processos. Interessou

compreender o que se torna possível quando se cria um espaço artístico mediado por escuta, cuidado, respeito pelos ritmos individuais e reconhecimento da experiência vivida.

A leitura final aqui apresentada retoma, de forma articulada e interpretativa, os principais sentidos produzidos ao longo do estudo, colocando-os em diálogo com a questão orientadora, os objetivos definidos e as implicações teóricas, metodológicas e práticas da investigação. Mais do que voltar a descrever os dados empíricos ou a explicitar os procedimentos analíticos já desenvolvidos, procura-se agora compreender o alcance global da investigação, identificando o que ela permite afirmar, os limites que importa reconhecer e as possibilidades que abre para a reflexão académica e para futuras práticas artístico-educativas em contextos de acolhimento.

5.2 Resposta à questão de investigação: a experiência estética como mediação situada

A questão orientadora desta investigação procurou compreender de que modo práticas artísticas, mediadas com intencionalidade pedagógica e cuidado ético, poderiam favorecer processos de expressão, escuta e (re)significação da experiência em jovens mulheres em contexto de acolhimento, valorizando aprendizagens não formais e informais sem instrumentalizar o vivido.

A resposta construída ao longo do estudo é inevitavelmente situada e prudente. Os dados não permitem afirmar que o dispositivo artístico-educativo tenha produzido transformações lineares, definitivas ou generalizáveis. Permitem, contudo, compreender que a experiência estética, quando sustentada por mediação ética, segurança relacional e escuta pedagógica, criou condições para pequenos deslocamentos subjetivos e relacionais: dizer sem exposição total, partilhar sem obrigação de narrar a dor, reconhecer valor em si e nas outras, experimentar pertença e imaginar possibilidades de futuro.

Neste sentido, a arte não é aqui retomada como uma categoria empírica autónoma, mas como plano transversal de mediação simbólica, relacional, educativa e cultural. Foi através dessa mediação que imagens, cores, músicas, cartas,

fotografias, máscaras, objetos, palavras poéticas e visitas culturais se tornaram formas de expressão, pensamento, reconhecimento e produção de sentido.

Esta compreensão dialoga com Dewey (1934/2005), ao conceber a arte como experiência que articula emoção, ação e produção de significado, e com Eisner (2002), ao reconhecer que as linguagens artísticas constituem modos próprios de pensamento e conhecimento. Neste estudo, a experiência estética não foi entendida como ilustração da experiência vivida, mas como uma forma de a elaborar simbolicamente, permitindo que o sensível, o silêncio, o corpo, a memória e a imaginação se tornassem matéria de reflexão.

Esta leitura encontra eco na carta coletiva entregue no encerramento do percurso, quando as participantes escreveram que os sentimentos “nem sempre precisam de palavras para serem ditos” e que, por vezes, “basta um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação”. Esta formulação é sobretudo significativa porque traduz, pela voz das próprias participantes, a função mediadora da experiência estética: permitir dizer sem invadir, expressar sem obrigar à exposição total e simbolizar sem reduzir a experiência vivida a explicações fechadas.

A experiência estética funcionou, como espaço intermédio entre o vivido e o dizível, entre o silêncio e a partilha, entre a vulnerabilidade e a possibilidade de reconhecimento. A sua potência educativa não residiu só nos materiais utilizados ou nas propostas desenvolvidas, mas na articulação entre criação simbólica, cuidado ético, presença pedagógica e respeito pelos ritmos individuais. Sem estas condições, as atividades poderiam ter permanecido como tarefas externas; com elas, tornaram-se experiências de escuta, expressão e reconstrução simbólica.

A dimensão cultural desta mediação tornou-se visível nas visitas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves. Estes momentos ampliaram o dispositivo para além da instituição, permitindo que as participantes ocupassem espaços culturais da cidade como mulheres, mães, cidadãs, observadoras e intérpretes. A experiência museológica não deve, contudo, ser romantizada: foi atravessada por cansaço, transportes, presença das crianças, interrupções e códigos culturais nem sempre familiares. Ainda assim, permitiu compreender que a cidadania cultural não se reduz ao acesso físico aos museus; exige mediação sensível, condições materiais de

participação e reconhecimento das participantes como sujeitos com direito a olhar, interpretar, circular e produzir sentido.

Deste modo, a experiência estética respondeu à questão central da investigação não por resolver as condições estruturais de vulnerabilidade, mas por abrir brechas situadas de expressão, reconhecimento, pertença e imaginação. A experiência estética não eliminou as condições de precariedade, luto, migração, maternidade exigente ou instabilidade institucional. Contudo, criou condições para que essas experiências pudessem ser simbolizadas, partilhadas e, em alguns momentos, reinscritas em narrativas mais habitáveis de si e do futuro.

5.3 Principais resultados integradores

Retomando a articulação temática desenvolvida no capítulo anterior, importa agora explicitar os principais resultados da investigação num registo conclusivo. A leitura produzida permite compreender que a experiência estética funcionou como mediação situada entre três planos interdependentes: as condições concretas de existência das participantes; os processos relacionais de confiança, escuta e cuidado; e os movimentos subjetivos de reconstrução narrativa, reconhecimento, agência e imaginação de futuro.

O primeiro resultado integrador prende-se com a compreensão da arte como mediação educativa, simbólica, relacional e cultural. Em diálogo com Dewey (1934/2005) e Eisner (2002), a experiência estética revelou-se como forma sensível de pensamento e produção de sentido, permitindo que dimensões do vivido, nem sempre dizíveis por via discursiva, encontrassem expressão através de imagens, cores, músicas, cartas, máscaras, fotografias, modelagens, gestos, silêncios e visitas culturais. A arte não surgiu, portanto, como solução para a vulnerabilidade, mas como linguagem capaz de acolher, simbolizar e tornar partilháveis experiências marcadas por dor, cansaço, perda, silêncio ou invisibilidade.

O segundo resultado evidencia que a participação das jovens mulheres foi inseparável das suas condições concretas de vida. A maternidade, a migração, o luto, a precariedade, a institucionalização, a instabilidade emocional e a incerteza face ao futuro não constituíram elementos exteriores ao dispositivo artístico-educativo, mas

dimensões constitutivas da experiência. As participantes não participaram apesar dessas condições; participaram a partir delas. Esta leitura aproxima-se das perspetivas de Canário (2005), Knowles (1980) e Jarvis (2004), ao reconhecer que a aprendizagem adulta se constrói no interior da experiência vivida e das circunstâncias reais de existência.

O terceiro resultado refere-se à centralidade da confiança, da escuta e do cuidado. O estudo mostrou que a experiência estética só se tornou significativa porque foi sustentada por uma mediação ética, relacional e não avaliativa. Num contexto institucional onde as participantes se encontram frequentemente sujeitas a observação, decisão e avaliação externas, a possibilidade de falar, calar, criar ou simplesmente estar assumiu particular relevância pedagógica. Esta dimensão aproxima-se da ética do cuidado de Tronto (1993) e de uma pedagogia fundada no encontro, no diálogo e no reconhecimento mútuo, em linha com Freire (1970/2019) e hooks (1994).

O quarto resultado prende-se com os movimentos de reconstrução narrativa, autoestima, agência e imaginação de futuro. Estes movimentos foram discretos, ambivalentes e não lineares, não podendo ser confundidos com transformação plena, emancipação total ou autonomia consolidada. Contudo, tornaram visíveis pequenas deslocações subjetivas: reconhecer limites, nomear necessidades, cuidar de si, reinterpretar experiências dolorosas, reconhecer algum valor pessoal e imaginar futuros possíveis. A partir de Bruner (1990) e Ricoeur (1991), estes movimentos podem ser compreendidos como processos de reconstrução narrativa de si, nos quais a identidade se reorganiza entre memória, experiência e possibilidade. Em articulação com Greene (1995), a imaginação de futuro revelou-se não como fuga ao real, mas como abertura situada para ver para além das condições dadas.

Por fim, a dimensão cultural do estudo mostrou que a cidadania cultural não se reduz ao acesso físico a museus ou espaços artísticos. As visitas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves evidenciaram que a participação cultural exige mediação sensível, condições materiais de presença e reconhecimento das participantes como sujeitos capazes de olhar, interpretar, sentir e produzir sentido. Neste plano, a experiência estética afirmou-se também como possibilidade de

presença simbólica no mundo, permitindo que mulheres normalmente definidas pela vulnerabilidade, pela maternidade institucionalizada ou pela carência fossem reconhecidas como sujeitos de voz, criação, memória e desejo.

Em síntese, o principal resultado integrador desta investigação reside na compreensão da experiência estética como mediação situada de reconhecimento e reconstrução simbólica em contexto de acolhimento institucional. A sua força não está na promessa de resolver vulnerabilidades estruturais, mas na possibilidade de criar espaços éticos e sensíveis onde a vida possa ser nomeada, simbolizada, partilhada e, em alguns momentos, reinscrita em narrativas mais habitáveis de si e do futuro.

5.4 Contributos do estudo

A presente investigação apresenta contributos relevantes para a reflexão sobre práticas artístico-educativas em contextos de acolhimento institucional, sobretudo no campo da Educação e Formação de Adultos. O seu principal contributo reside na compreensão da experiência estética como mediação situada de expressão, reconhecimento, reconstrução narrativa e imaginação de futuro junto de jovens mulheres cujas trajetórias são atravessadas por vulnerabilidade, maternidade, institucionalização, perda, migração e incerteza.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para aprofundar a compreensão da educação estética em contextos de vulnerabilidade social, mostrando que a arte não deve ser pensada só como atividade expressiva, ocupacional ou complementar, mas como experiência educativa capaz de articular sensibilidade, pensamento, cuidado e produção de sentido. Esta leitura dialoga com Dewey (1934/2005) e Eisner (2002), ao reconhecer a experiência artística como forma de conhecimento sensível, e com Freire (1970/2019) e hooks (1994), ao compreender a educação como prática de escuta, reconhecimento e possibilidade de transformação situada. Neste quadro, a noção de emancipação situada permite compreender a transformação não como superação plena das condições de vulnerabilidade, mas como abertura de possibilidades parciais, frágeis e significantes de reconhecimento, agência e reconstrução simbólica.

Ainda no plano teórico, a investigação contribui para pensar a relação entre experiência estética, cuidado e reconhecimento. O estudo mostrou que a potência educativa da arte não reside somente nos materiais ou nas técnicas utilizadas, mas nas condições éticas, relacionais e pedagógicas que tornam possível a expressão sem exposição abusiva, a partilha sem obrigação de narrar a dor e a criação sem instrumentalização do vivido. Neste sentido, a experiência estética surge como espaço intermédio entre o vivido e o dizível, entre a vulnerabilidade e a possibilidade de produzir novos sentidos sobre si e sobre o futuro.

Do ponto de vista metodológico, o estudo evidencia a pertinência de abordagens qualitativas, interpretativas e reflexivas, capazes de acolher a complexidade dos contextos institucionais e das trajetórias de vida das participantes. A articulação entre observação participante, registos reflexivos, produções artísticas, falas espontâneas, folhas de reflexão pessoal, questionários de avaliação das visitas culturais e Escala de Autoestima de Rosenberg permitiu construir uma leitura articulada, densa e situada do processo vivido. Esta opção metodológica reforça a importância de não reduzir a experiência estética a resultados mensuráveis, reconhecendo antes os seus efeitos subtis, relacionais, simbólicos e processuais.

A investigação contribui também para clarificar o lugar dos instrumentos complementares em estudos desta natureza. A Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), considerada também a partir da validação portuguesa de Santos e Maia (2003), foi utilizada de forma prudente, descritiva e exploratória, sem pretensão de estabelecer relações causais ou medir diretamente a transformação das participantes. Esta opção permitiu articular indicadores de autoestima percebida com dados qualitativos, sem subordinar a complexidade da experiência vivida a uma lógica quantitativa de impacto.

Do ponto de vista prático, o estudo reforça a importância de integrar oficinas artísticas em instituições de acolhimento como parte de uma intervenção educativa intencional, e não como atividade periférica, recreativa ou meramente ocupacional. As sessões mostraram que a criação artística pode constituir um espaço de escuta, cuidado, expressão emocional, reconhecimento e reconstrução narrativa, desde que

sustentada por mediação ética, continuidade, flexibilidade e respeito pela singularidade de cada participante.

O estudo evidencia, igualmente, a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à maternidade enquanto condição situada de aprendizagem. As jovens mães não podem ser pensadas como participantes “apesar” dos filhos, mas com os filhos, nos ritmos, interrupções, exigências e responsabilidades do cuidado. Qualquer intervenção artística ou educativa neste contexto deve, por isso, considerar a presença das crianças, a sobrecarga materna, o cansaço e a necessidade de criar condições reais de participação.

Do ponto de vista político-pedagógico, a investigação sublinha a relevância da cidadania cultural em contextos de acolhimento. As visitas ao Museu Nacional Soares dos Reis e a Serralves mostraram que ocupar espaços culturais da cidade pode ampliar repertórios simbólicos, favorecer o reconhecimento e permitir que estas mulheres se vejam também como cidadãs, intérpretes e participantes da vida cultural. Contudo, esse acesso exige mais do que a abertura formal dos espaços culturais: exige mediação sensível, transporte, apoio no cuidado das crianças, acolhimento institucional e reconhecimento das desigualdades que atravessam a fruição cultural.

Em síntese, o estudo contribui para compreender a experiência estética em contextos de acolhimento como prática educativa, relacional e político-pedagógica, capaz de articular cuidado, reconhecimento, produção de sentido e cidadania cultural. Ao reconhecer as experiências, memórias, narrativas e produções simbólicas das participantes como fontes legítimas de conhecimento, a investigação aproxima-se de Sousa Santos (2007b, 2018), valorizando saberes de vida muitas vezes invisibilizados por formas hegemónicas de produção de conhecimento. A sua relevância reside na criação de espaços onde participantes definidas pela vulnerabilidade, pela maternidade em contexto institucional ou pela carência possam ser reconhecidas como sujeitos de voz, criação, pensamento, memória e desejo.

5.5 Limites da investigação e alcance das interpretações

A presente investigação apresenta limites que importa reconhecer, não como fragilidades, mas como elementos necessários para situar com rigor o alcance das

interpretações produzidas. Em coerência com uma abordagem qualitativa, situada e reflexiva, este estudo privilegiou a profundidade interpretativa em detrimento da generalização. Desenvolvido num único contexto institucional, com um grupo reduzido e instável, não pretende produzir resultados generalizáveis para todos os contextos de acolhimento, nem para todas as jovens mulheres em situação de vulnerabilidade. O seu contributo reside, antes, na compreensão aprofundada de um processo concreto, vivido por um grupo específico, num tempo e num espaço determinados.

Um primeiro limite prende-se com a dimensão reduzida e instável do grupo. Ao longo do percurso, a participação foi atravessada por entradas e saídas de participantes, ausências motivadas por tarefas institucionais, início de atividades laborais, visitas familiares, doença dos filhos, autorizações de saída e reorganizações internas da casa. Esta instabilidade condicionou a continuidade das sessões, a composição do grupo e a possibilidade de acompanhar todas as participantes da mesma forma. Ao mesmo tempo, não deve ser lida como limitação metodológica, pois traduz a realidade dinâmica, instável e imprevisível do próprio contexto de acolhimento.

Um segundo limite relaciona-se com a maternidade enquanto condição constitutiva da participação. A presença das crianças, as interrupções, o cansaço, as amamentações, as birras, as doenças e as necessidades permanentes de cuidado interferiram nos tempos de concentração, criação e aprofundamento reflexivo. Contudo, estes elementos não foram exteriores ao processo; fizeram parte dele. A investigação mostrou que, para estas jovens mulheres, aprender, criar, expressar-se e participar acontece no interior das responsabilidades maternas, e não à margem delas. Assim, aquilo que poderia ser entendido como obstáculo metodológico revelou-se também dado essencial para compreender a aprendizagem como experiência situada.

Um terceiro limite diz respeito aos instrumentos complementares utilizados, em particular à Escala de Autoestima de Rosenberg. A escala foi mobilizada só com função descritiva e exploratória, não permitindo inferências causais nem generalizações. A análise dos dois momentos manteve, por isso, uma leitura prudente e articulada com os dados qualitativos, evitando conclusões quantitativas

desproporcionadas face à dimensão reduzida e instável do grupo. A escala contribuiu para caracterizar tendências e ambivalências na autoestima percebida, mas não foi assumida como prova de transformação, nem como medida isolada dos efeitos do dispositivo artístico-educativo.

Um quarto limite decorre da própria natureza interpretativa da análise. A leitura produzida resultou do cruzamento entre observação participante, registos reflexivos, produções artísticas, falas das participantes e instrumentos complementares, mas permanece situada, relacional e construída a partir de uma posição investigativa implicada. Deste modo, os resultados não devem ser entendidos como categorias fechadas ou verdades definitivas sobre as participantes, mas como interpretações fundamentadas, prudentes e abertas à complexidade do processo vivido. Esta opção é coerente com a análise temática reflexiva assumida no estudo, inspirada em Braun e Clarke (2006, 2019), que privilegia a construção de sentidos e não a classificação rígida da experiência.

Importa ainda reconhecer que o dispositivo artístico-educativo não substitui intervenção psicológica, acompanhamento clínico ou respostas sociais estruturadas. Algumas falas das participantes evidenciaram necessidades que ultrapassam o âmbito desta investigação, sobretudo ao nível da saúde mental, da elaboração do luto, da preparação para a autonomia, da gestão económica, do apoio à parentalidade e da estabilidade emocional. A arte pode criar condições simbólicas e relacionais de escuta, expressão, reconhecimento e reorganização subjetiva, mas não deve ser confundida com resposta terapêutica, social ou institucional suficiente. Este reconhecimento é fundamental para evitar leituras idealizadas da intervenção artística.

Por fim, a duração do dispositivo e a ausência de acompanhamento a médio ou longo prazo constituem também uma limitação relevante. O estudo permitiu observar movimentos de expressão, pertença, autoestima, agência e (re)significação durante o período de realização das sessões, mas não permite saber de que modo esses movimentos se mantiveram, se transformaram ou se fragilizaram após o encerramento do processo. Um acompanhamento longitudinal permitiria compreender melhor as ressonâncias da experiência estética na vida das participantes,

especialmente em momentos de saída da instituição, autonomização ou reorganização familiar.

A implicação da investigadora atravessou todo o processo e constitui também ela uma potência e um limite. A relação de confiança construída permitiu aceder a dimensões profundas da experiência, mas exigiu uma postura reflexiva permanente sobre o lugar ocupado no campo, os afetos envolvidos, as escolhas de mediação e os efeitos da própria presença investigativa. Como sublinha Finlay (2002), a investigação qualitativa implica reconhecer que o investigador não observa a partir de um lugar neutro; participa, afeta e é afetado pelo campo. Neste estudo, essa implicação foi assumida como parte da responsabilidade ética e epistemológica da investigação.

Estes limites reforçam a necessidade de uma postura cuidadosa em investigações com participantes em situação de vulnerabilidade. Investigar neste contexto implica garantir que a escuta não se transforma em exposição, que a confiança não é instrumentalizada e que a produção de conhecimento não se sobrepõe à dignidade, à reserva e à segurança emocional das participantes. Deste modo, os limites do estudo não diminuem a sua relevância; antes ajudam a situar, com maior rigor, o alcance possível do dispositivo artístico-educativo, da análise produzida e das interpretações apresentadas.

5.6 Recomendações para futuras investigações, práticas institucionais e continuidade do projeto

A partir dos limites e contributos identificados, podem ser apontadas algumas recomendações para futuras investigações e para práticas institucionais em contextos de acolhimento. Estas recomendações não pretendem transformar o estudo num modelo replicável ou prescritivo, mas indicar pistas de continuidade coerentes com a natureza situada, ética e pedagógica da investigação desenvolvida.

No plano da investigação futura, seria relevante aprofundar este campo através de estudos longitudinais, capazes de acompanhar os efeitos e as ressonâncias das experiências artístico-educativas ao longo do tempo. Importaria compreender de que modo os movimentos de expressão, pertença, autoestima, agência e (re)significação observados durante o processo se mantêm, se transformam ou se fragilizam após a

saída da instituição, a autonomização ou outras mudanças significativas na vida das participantes.

Seria também pertinente desenvolver investigações comparativas entre diferentes contextos de acolhimento, de modo a compreender como variam as condições institucionais, as práticas de mediação, a composição dos grupos, os modos de participação e os sentidos atribuídos às experiências artísticas. Esta comparação poderia contribuir para identificar condições que favorecem, ou limitam, a continuidade de práticas artístico-educativas sensíveis à vulnerabilidade, à maternidade e à construção de pertença.

Do mesmo modo, recomenda-se a investigação da relação entre maternidade, acesso à cultura e cidadania, sobretudo no caso de jovens mães em situação de vulnerabilidade social. Este estudo mostrou que a participação cultural é atravessada por responsabilidades de cuidado, ritmos familiares, cansaço, logística e desigualdades de acesso. Futuras investigações poderiam, por isso, explorar de que modo museus, instituições culturais e espaços comunitários podem criar condições mais inclusivas para a presença de mães com crianças pequenas.

Por fim, futuras investigações poderão aprofundar metodologias mais participativas, nas quais as próprias mulheres sejam envolvidas como cocriadoras dos dispositivos artísticos, das formas de avaliação e dos modos de devolução dos resultados. Esta possibilidade seria coerente com uma abordagem ética e emancipatória da investigação, permitindo reconhecer as participantes não só como fontes de dados, mas como colaboradoras do estudo e produtoras de conhecimento sobre as suas próprias experiências.

Para além das possibilidades de investigação futura, a continuidade do projeto constitui também uma recomendação relevante, sobretudo porque emergiu como desejo manifestado pela própria instituição e pelas participantes. Neste sentido, importa também referir que, no encerramento do percurso, tanto a instituição como todas as participantes manifestaram interesse na continuidade das sessões artístico-educativas. Este desejo de continuidade constitui um dado relevante, na medida em que evidencia que o projeto foi percebido não só como uma intervenção pontual, mas como uma experiência com sentido para o quotidiano institucional e para os processos

subjetivos, relacionais e formativos das jovens mulheres envolvidas. Sem ser assumido como prova de impacto linear ou generalizável, este interesse pode ser compreendido como indicador do valor atribuído ao espaço criado, à relação pedagógica estabelecida e às possibilidades de expressão, cuidado e reconhecimento que emergiram ao longo do processo.

A este respeito, importa reconhecer também o papel da implicação da investigadora na construção deste espaço. Como sublinha Finlay (2002), a investigação qualitativa não se desenvolve a partir de uma posição neutra, mas através de uma presença implicada, reflexiva e eticamente responsável. Neste estudo, a continuidade, a escuta, a mediação sensível e a relação de confiança construída contribuíram para que as sessões fossem vividas como um espaço significativo. Esta dimensão aproxima-se ainda de Freire (1970/2019) e hooks (1994), ao compreender a prática educativa como encontro, diálogo e reconhecimento mútuo.

A continuidade das sessões poderia, por isso, permitir aprofundar os vínculos construídos, consolidar espaços de expressão e cuidado e acompanhar de forma mais prolongada os movimentos de pertença, autoestima, agência e imaginação de futuro iniciados ao longo do estudo. Contudo, essa continuidade deveria ser pensada de forma ética e institucionalmente sustentada, garantindo tempo, espaço, mediação qualificada, articulação com as equipas técnicas e condições reais de participação das jovens mulheres e dos seus filhos.

Do ponto de vista institucional, recomenda-se que as oficinas artísticas sejam pensadas como práticas educativas intencionais e continuadas, e não como atividades pontuais, periféricas ou meramente ocupacionais. Para isso, importa garantir condições de tempo, espaço, continuidade, mediação qualificada e articulação com as equipas técnicas das instituições. A experiência artística exige disponibilidade relacional, respeito pelos ritmos individuais e proteção ética daquilo que é partilhado.

Recomenda-se, também, que estas práticas sejam articuladas com respostas psicológicas, sociais e educativas especializadas. A experiência estética pode criar condições de expressão, escuta e simbolização, mas não substitui acompanhamento

clínico, apoio à parentalidade, preparação para a autonomia, orientação formativa ou respostas materiais adequadas. A sua integração institucional deve ser pensada de forma complementar, interdisciplinar e eticamente situada.

Outra recomendação prende-se com a necessidade de considerar a maternidade como dimensão estruturante da participação. Intervenções educativas com jovens mães em acolhimento devem prever condições concretas para a presença das crianças, flexibilidade nos horários, atenção ao cansaço e reconhecimento das exigências emocionais e materiais da maternidade. Sem estas condições, corre-se o risco de responsabilizar de forma individual as participantes por dificuldades que são também institucionais e estruturais.

Outra possibilidade futura seria explorar dispositivos artístico-educativos colaborativos com continuidade comunitária, envolvendo museus, associações culturais, artistas, educadores sociais, equipas técnicas e instituições de acolhimento. Esta articulação poderia contribuir para que a experiência estética não surgisse apenas como intervenção pontual, mas como dimensão integrada nos processos de acompanhamento, emancipação situada, participação social e construção de redes de pertença.

Por fim, recomenda-se o reforço de parcerias entre instituições de acolhimento, museus, associações culturais, artistas, educadores sociais e comunidades locais. O acesso à cultura deve ser entendido como dimensão de cidadania e não como privilégio ocasional. As visitas culturais realizadas neste estudo mostraram que a participação em espaços artísticos da cidade pode favorecer reconhecimento, pertença e ampliação de horizontes simbólicos, desde que acompanhada por mediação sensível e por condições materiais reais de participação.

Estas recomendações apontam para a necessidade de compreender a experiência estética em contextos de acolhimento como prática educativa, ética e político-pedagógica. O seu valor não reside somente na criação de objetos ou na realização de atividades, mas na possibilidade de construir espaços onde jovens mulheres em situação de vulnerabilidade possam ser escutadas, reconhecidas e acompanhadas na produção de sentidos sobre si, sobre a sua história e sobre os futuros que desejam imaginar.

5.7 Consideração final

Considera-se que os objetivos definidos para esta investigação foram alcançados de forma situada, interpretativa e prudente. Em articulação com esses objetivos, foi possível compreender os sentidos atribuídos pelas participantes ao dispositivo artístico-educativo, identificar os modos como este favoreceu expressão, escuta, pertença e reconstrução narrativa, analisar a relação entre experiência estética, autoestima e agência e reconhecer os limites éticos, institucionais e metodológicos do processo desenvolvido. Foi também possível identificar movimentos de (re)significação e imaginação de futuro, ainda que estes se tenham revelado marcados por ambivalência, fragilidade e pelas desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias das participantes.

A análise permitiu reconhecer que a potência educativa da arte não reside na promessa de transformação imediata, nem na ideia de que a experiência estética possa, apenas, resolver condições de vulnerabilidade profundamente enraizadas. A sua força revelou-se primeiramente na criação de condições para que cada participante pudesse aproximar-se de si, ser escutada, simbolizar experiências difíceis e imaginar possibilidades. Neste sentido, a arte funcionou como espaço intermédio: entre vulnerabilidade e possibilidade, entre silêncio e palavra, entre dor e forma, entre cuidado do outro e cuidado de si, entre instituição e mundo.

Talvez uma das sínteses mais profundas deste percurso não esteja só na interpretação produzida pela investigadora, mas na devolução simbólica feita pelas próprias participantes. Quando escreveram que a vulnerabilidade se transformou em arte e que levavam consigo “muito mais do que memórias das sessões”, deram forma a uma compreensão sensível e situada do processo vivido. Esta formulação não deve ser entendida como prova de uma transformação plena ou definitiva, mas como expressão de reconhecimento, pertença e (re)significação. Mostra que, ao longo das sessões, algo pôde ser sentido, partilhado e inscrito de outro modo.

A arte não apagou a dor, mas criou um lugar onde ela pôde ser acolhida. Não resolveu a precariedade, mas permitiu reorganizar o olhar. Não anulou a solidão, mas abriu espaço à presença do outro. Não garantiu emancipação plena, mas tornou

possíveis pequenas brechas de voz, cuidado, imaginação e futuro. É precisamente nestes movimentos discretos, frágeis e profundamente humanos que se inscreve o contributo maior desta investigação.

Assim, a experiência estética emerge neste estudo como prática de humanidade: situada, imperfeita e atravessada pelo real, mas capaz de criar condições de escuta, reconhecimento e reconstrução simbólica. Num contexto onde estas participantes são normalmente vistas a partir da vulnerabilidade, da maternidade em contexto de acolhimento, da institucionalização ou da carência, o dispositivo artístico-educativo permitiu reconhecê-las como sujeitos de voz, criação, pensamento, memória e desejo.

É neste sentido que a experiência estética se afirma, neste estudo, como dispositivo de (re)construção e emancipação situada. É nesse lugar, discreto mas significativo, que esta investigação encontra a sua principal contribuição: mostrar que, mesmo em contextos marcados por perda, instabilidade, cansaço e incerteza, a arte pode abrir caminhos para que a vida volte a ser dita, sentida, imaginada e partilhada.

Em termos analíticos, este estudo demonstrou que a experiência estética, quando sustentada por mediação ética, cuidado relacional e intencionalidade pedagógica, pode constituir-se como mediação educativa, simbólica e cultural em contextos de acolhimento institucional, favorecendo processos situados de expressão, reconhecimento, pertença, reconstrução narrativa e imaginação de futuro.

Contribui, assim, para uma área ainda pouco explorada na literatura ao articular educação estética, educação não formal, acolhimento institucional e trajetórias de jovens mulheres mães em situação de vulnerabilidade. Permanecem, contudo, questões em aberto que justificam investigação futura, sobretudo o acompanhamento longitudinal destes processos, a sua análise noutros contextos institucionais, o aprofundamento de metodologias participativas e o estudo da relação entre maternidade, acesso à cultura e cidadania cultural em contextos de vulnerabilidade social.

Referências bibliográficas

Estudos e referências académicas

Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.

Barbosa, A. M. (2009). *Arte-educação: Conflitos e acertos* (7.ª ed.). Perspectiva.

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts-based research*. SAGE Publications.

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online

Boal, A. (1974). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Brewster, L. (2014). The impact of prison arts programs on inmates' self-esteem and identity. *The Prison Journal, 94*(2), 1–23. https://doi.org/10.1177/0032885513512090

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Butterwick, S., & Roy, C. (2016). *Working the margins: Women's collective creative practices in adult education.* Sense Publishers.

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence.* Verso.

Canário, R. (2005). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática.* Educa.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.).* Pearson Education.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(*1), 139–167.

Denzin, N. K. (2000). *The discipline and practice of qualitative research.* In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–28). SAGE Publications.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin. (Trabalho original publicado em 1934).

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

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Finlay, L. (2002). *"Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity*. *Qualitative Health Research, 12*(4), 531–545. https://doi.org/10.1177/104973202129120052

Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), A companion to qualitative research (pp. 178–183). SAGE Publications.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir.* Gallimard.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. Verso.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (70.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970).

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* Jossey-Bass.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.

hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.

Irwin, R. L. (2014). A/r/tography. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 520–535). Oxford University Press.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2000). *Rethinking critical theory and qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 279–313). SAGE Publications.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Prentice Hall/Cambridge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Leggo, C., & Irwin, R. L. (2014). A/r/tography as living inquiry. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 225–238). Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lima, L. C. (2008). Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 7–30.

Martín-Baró, I. (1996). *Writings for a liberation psychology*. Harvard University Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton University Press.

Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: Estética e política.* Orfeu Negro.

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity*. Philosophy Today, 35*(1), 73–81. https://doi.org/10.5840/philtoday199135136

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Santos, B. de S. (2007a). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política.* Afrontamento.

Santos, B. de S. (2007b). *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78*, 3–46.

Santos, B. de S. (2018). O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul. Almedina.

Santos, B. de S. (2023). *Cartas aos jovens investigadores do Sul.* Almedina.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). *Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Autoestima de Rosenberg.* Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 8(2), 253–268.

Santos Silva, O. N. (2020). *Caminhos e descaminhos da educação de adultos.* Universidade Aberta.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* SAGE Publications.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* Routledge.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education.* Routledge.

Young, M. (2013). *Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies, 45*(2), 101–118. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505

Estudos empíricos e revisões científicas

ART&INCLUSION Consortium. (2021). *Art is a way of inclusion: Research of good practices in adult education with artistic and cultural activities for vulnerable groups.* Centro Social de Soutelo. https://www.centrosocialsoutelo.org/files/manualA%26I_EN.pdf

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2023). Adult education as a pathway to empowerment: Challenges and possibilities. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler, & I. Studená (Eds.), *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe* (pp. 169–191). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_7

Cucoş, C. (2014). The role of arts in adult education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142,* 300-305. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.692

Cunha, E. F. V., & Cidade, D. M. (2017). A cara da rua: Arte e extensão universitária no ensino fundamental de jovens e adultos em vulnerabilidade social. *Matéria-Prima, 5*(3), 112–120. http://hdl.handle.net/10451/30611

Cruz, C., Cruz, H., Bezelga, I., Falcão, M., & Aguiar, R. (2020). *A busca do comum: Práticas artísticas para outros futuros possíveis.* Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS). http://hdl.handle.net/10174/27842

Jalušič, V., Zdravković, L., & Felgueiras, R. (2019). Making visible: Employing art in researching intervention against violence. In H. Hester, S. Lilley, & C. Thiara

(Eds.), *Interventions against child abuse and violence against women: Ethics and culture in practice and policy* (pp. 232–247). Bristol University Press.

Papaioannou, E., & Gravani, M. N. (2018). Empowering vulnerable adults through second-chance education: A case study from Cyprus. *International Journal of Lifelong Education, 37*(4), 435–450. https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1498140

Rechena, A., & Furtado, T. V. (2020). *Género na arte: Laboratórios de arte comunitária para empoderamento de mulheres em casas de abrigo*. Universidade de Évora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/27956

Silva, S. S. (2021). *Educação artística em contexto não formal* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do IPVC. https://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2676

Documentos oficiais e institucionais

Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina. (s.d.). *Página oficial*. https://www.acisjf.pt

Comissão Europeia. (2017). *European Pillar of Social Rights* (Interinstitutional Proclamation, 2017/C 428/09). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2017_428_R_0009

Conselho da União Europeia. (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults* (2016/C 484/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016H1224(01)

Diário da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa* (artigos 73.º e 74.º). https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775

Diário da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).* https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975

Diário da República. (2007). *Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro (Sistema Nacional de Qualificações).* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/396-2007-628017

Diário da República. (2018). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 (Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018–2030).* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/61-2018-115360036

Diário da República. (2019). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 (Plano Nacional das Artes).* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/42-2019-119975746

Diário da República. (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021 (Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021–2030).* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/184-2021-176714553

Fundação de Serralves. (s.d.). *Página oficial*. https://www.serralves.pt

Museu Nacional de Soares dos Reis. (s.d.). *Página oficial*. https://museusoaresdosreis.gov.pt

Nações Unidas. (1948). *Universal Declaration of Human Rights.* https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Nações Unidas. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Nações Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTAETICA.pdf

UNESCO. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179

Anexo I

I1 - Estudos recentes sobre arte, educação e vulnerabilidade social (estudos empíricos e contributos teórico-conceptuais) evidência internacional

1.1 Papaioannou e Gravani (2018) – Empowering Vulnerable Adults through Second-Chance Education: A Case Study from Cyprus

Contexto e desenho do estudo. Este estudo de caso, desenvolvido no Chipre, analisa um programa de "segunda oportunidade" dirigido a adultos em situação de vulnerabilidade, com trajetórias de interrupção escolar. O enfoque recai sobre a experiência formativa como processo de reconstrução biográfica e de reposicionamento subjetivo.

Principais contributos. As autoras descrevem a educação como espaço de pertença e reconhecimento, destacando dimensões como confiança interpessoal, valorização da experiência e evolução de agência. O estudo evidencia que, quando o adulto encontra um ambiente formativo que legitima a sua história, a aprendizagem pode tornar-se um movimento de reapropriação de si e de reinterpretação do percurso.

Relevância para a presente investigação. Este contributo inspira, para o contexto da ACISJF-Porto, a criação de espaços onde a narrativa pessoal — oral, escrita, visual ou performativa — possa assumir um papel estruturante. A arte pode funcionar como "ponte" entre experiência e linguagem, favorecendo coerência narrativa, reconhecimento e sentido de autoria, desde que exista segurança relacional e mediação cuidadosa.

1.2 ART&INCLUSION Consortium (2021) – Art is a Way of Inclusion

Contexto e desenho do estudo. Este relatório europeu resulta de investigação colaborativa em vários países e descreve práticas artísticas em educação não formal com grupos vulneráveis (incluindo pessoas com deficiência e com problemas de saúde mental), mobilizando atividades como teatro, artes visuais e música.

Principais contributos. O relatório evidencia efeitos recorrentes associados a aumento de autoconfiança, reforço de pertença, melhoria da comunicação e criação de redes de apoio. Mais do que "resultados", interessa aqui a ênfase nas condições

que sustentam a inclusão: participação, acessibilidade, continuidade e valorização cultural.

Relevância para a presente investigação. Para o estudo na ACISJF-Porto, este contributo legitima pedagogicamente a escolha por sessões artísticas como dispositivos de aprendizagem experiencial e de reconstrução identitária, desde que assentem em participação, respeito e continuidade. É especialmente útil para sustentar a ideia de que "inclusão" não é mera inserção, mas participação com reconhecimento.

1.3 Boyadjieva e Ilieva-Trichkova (2023) – Adult Education as a Pathway to Empowerment: Challenges and Possibilities

Contexto e desenho do estudo. As autoras analisam a educação de adultos como esfera e fator de empoderamento, a partir de uma perspetiva inspirada na teoria das capacidades, problematizando as condições que tornam a educação emancipadora.

Principais contributos. O capítulo sublinha que a expansão de agência depende de contextos institucionais e socioculturais concretos, não sendo um efeito automático da participação educativa. A evidência apresentada sugere que a educação não formal pode fortalecer autoconfiança, capacidade de controlo do quotidiano e orientações para a ação, mas só quando oferece possibilidades reais e reconhecidas socialmente.

Relevância para a presente investigação. Este contributo reforça a leitura de que a arte pode ser entendida como dispositivo de expansão de capacidades (imaginação, expressão, pensamento crítico, relação consigo e com os outros), articulando-se com uma ética de dignidade e justiça. A implicação para o estudo é clara: importa analisar não só "se" há mudança, mas como a instituição, o tempo, a mediação e o reconhecimento condicionam o empoderamento.

1.4 Cucoş (2014) – The Role of Arts in Adult Education

Contexto e natureza do contributo. O texto de Cucoş discute o papel da educação estética na vida adulta, sublinhando virtudes associadas à prática artística (bem-estar, reativação existencial, fortalecimento emocional e sentido). Não se trata de um estudo de avaliação de impacto, mas de uma reflexão fundamentada em literatura e exemplos.

Principais contributos. O autor argumenta que a arte pode funcionar como espaço de cuidado e de reorganização de sentido, contribuindo para processos de re-ligação do sujeito a si e ao mundo, sobretudo quando há experiências de perda, desfiliação ou descontinuidade.

Relevância para a presente investigação. Para o desenho da intervenção na ACISJF-Porto, este contributo reforça a pertinência das sessões onde o fazer artístico seja vivido como processo, num ambiente seguro de elaboração simbólica, evitando leituras instrumentais da criação.

I2 - Estudos recentes sobre arte, educação e vulnerabilidade social (estudos empíricos e contributos teórico-conceptuais) Evidência em Portugal

***2.1 Cunha e Cidade (2017)* – A cara da rua: Arte e extensão universitária…**

Contexto e desenho do estudo. Este artigo apresenta um projeto de extensão universitária centrado no ensino de fotografia em educação de jovens e adultos, em contexto de vulnerabilidade social. A fotografia é mobilizada como linguagem de leitura do mundo e de produção de significado partilhado.

Principais contributos. O estudo evidencia a arte como prática que favorece escuta, diálogo e pertença, e mostra como a criação estética pode reconfigurar a relação com o espaço público e com a própria condição urbana. A dimensão pedagógica emerge do encontro entre experiência vivida e produção simbólica.

Relevância para a presente investigação. É inspirador por evidenciar a criação estética como "terceiro espaço" pedagógico: um lugar em que a pessoa não é apenas destinatária de apoio, mas autora e intérprete da própria realidade, com potencial de reorientação identitária.

2.2 Cruz et al. (2020) – A busca do comum: Práticas artísticas para outros futuros possíveis

Contexto e natureza do contributo. Esta obra reúne contributos sobre práticas artísticas participativas e comunitárias, discutindo autoria, ética, mediação e intervenção nos territórios. Embora não se centre unicamente em educação de adultos, oferece uma base conceptual e metodológica relevante para práticas situadas.

Principais contributos. O livro reforça que a transformação social emerge quando o estético e o comunitário se articulam em processos continuados, participativos e com mediação qualificada. Sublinha também riscos: exposição, assimetrias de voz e apropriação simbólica.

Relevância para a presente investigação. Para a ACISJF-Porto, este referencial sustenta a importância de dispositivos participativos, cocriação, corresponsabilização e cuidado com a exposição, ajudando a consolidar a tua noção de mediação como prática ética.

2.3 Silva (2021) – Educação artística em contexto não formal

Contexto e desenho do estudo. Este trabalho académico português centra-se na educação artística em espaço não formal, evidenciando a relevância das práticas criativas para aprendizagem e desenvolvimento pessoal, com foco na intencionalidade pedagógica e no acompanhamento.

Principais contributos. A investigação destaca efeitos como autoconfiança, comunicação, pertença e valorização das experiências, reforçando que aprendizagens significativas podem emergir fora da escola quando existem continuidade e mediação consistente.

Relevância para a presente investigação. Este contributo reforça a legitimidade de um dispositivo artístico não formal na ACISJF-Porto, concebido como microcontexto de formação e de reconstrução simbólica, onde o fazer coletivo funciona como linguagem, relação e processo de reconhecimento.

2.4 Rechena e Furtado (2020) – Género na Arte: Laboratórios de Arte Comunitária para Empoderamento de Mulheres em Casas de Abrigo

Contexto e desenho do estudo. Este contributo apresenta um projeto desenvolvido com mulheres em casas de abrigo, orientado por transmissores das artes visuais, museologia social e perspetivas feministas e de género. As autoras descrevem a implementação de laboratórios artísticos comunitários enquanto espaços participativos e não hierarquizados, concebidos para trabalhar consciência de género, cidadania e direitos, articulando expressão estética e reflexão crítica.

Principais contributos. O texto evidencia a arte comunitária como prática relacional e educativa, capaz de favorecer partilha, reflexão, construção de sentido e valorização das histórias de vida ("herstories") num ambiente de criação coletiva. O projeto é apresentado como espaço de diálogo e de aprendizagem de conteúdos relativos à igualdade de género, promovendo competências e disposições orientadas para o presente e para o futuro, e assumindo a arte como direito e como exercício de cidadania.

Relevância para a presente investigação. Este estudo é pertinente para a investigação na ACISJF-Porto por três razões: (i) trabalha diretamente com mulheres em contexto de proteção/acolhimento, aproximando-se das condições de vulnerabilidade e das exigências de segurança e reserva; (ii) sustenta metodologicamente a importância de dispositivos participativos e de mediação qualificada (co-criação, negociação de sentidos, não hierarquização); e (iii) reforça a leitura da criação como processo e como encontro não centrado apenas no produto final ajudando a legitimar as sessões artísticas como espaço de reconhecimento, pertença e reconfiguração simbólica da agência.

ANEXOS II

II.1 - Folha de Reflexão e Autoestima

A *Folha de Reflexão e Autoestima* foi concebida como um instrumento complementar à *Escala de Autoestima de Rosenberg*, com o propósito de recolher perceções subjetivas e narrativas pessoais sobre o modo como cada participante se sente em relação a si própria, ao grupo e ao processo criativo vivido ao longo do projeto.

Este instrumento pretendeu aprofundar a dimensão qualitativa da investigação, permitindo aceder aos significados simbólicos e emocionais atribuídos à experiência artística. As questões foram formuladas em linguagem acessível e empática, de forma a favorecer a introspeção, a espontaneidade e a liberdade expressiva, respeitando sempre o ritmo e o grau de abertura de cada participante.

A aplicação da folha decorreu em dois momentos distintos:

- no início do projeto, para recolher uma perceção inicial de autoestima, autovalorização e pertença;
- e no final, após a última sessão, para identificar possíveis transformações pessoais e emocionais.

O anonimato foi garantido através da utilização de códigos de participante, em substituição do nome, assegurando a confidencialidade dos dados e o cumprimento dos princípios éticos da investigação.

II.2 - Folha de Reflexão e Autoestima

Projeto: A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento
Local: ACISJF-Porto – Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina
Investigadora responsável: Maria Cristina Moreira (Mestrado em Educação e Formação de Adultos – FPCEUP)
Data: _____ / _____ / _____
Código de participante: _____ (não escrever o nome)

INSTRUÇÕES
O que se segue não é um teste. É apenas um momento para refletires sobre como te sentes em relação a ti mesma neste momento. Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é responderes com sinceridade. Assinala a opção que melhor representa o que sentes em cada afirmação.

Legenda de resposta: 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Concordo 4 = Concordo totalmente

Nº	Afirmações	1	2	4
1	Sinto que sou uma pessoa de valor, tão boa como as outras.	☐	☐	☐
2	Tenho qualidades de que me posso orgulhar.	☐	☐	☐
3	No geral, sinto-me uma falhada. (invertida)	☐	☐	☐
4	Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesma.	☐	☐	☐
5	Em geral, sinto-me satisfeita comigo mesma.	☐	☐	☐
6	Gostaria de me valorizar mais. (invertida)	☐	☐	☐

7	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. (invertida)	☐	☐	☐
8	Sinto-me tão capaz quanto a maioria das pessoas.	☐	☐	☐
9	Por vezes, sinto que não sou boa em nada. (invertida)	☐	☐	☐
10	No geral, penso que tenho boas razões para gostar de mim.	☐	☐	☐

Reflexão pessoal – questões abertas

1. O que mais valorizas em ti neste momento

_____

2. Sentes que consegues expressar o que pensas e sentes — com palavras, com gestos ou através da arte?

_____

3. Como te sentes em relação ao grupo e ao lugar que ocupas nele? Sentes que és ouvida e respeitada?

_____

4. (Apenas no final do projeto) O que achas que mudou em ti desde que começaste a participar nas sessões de arte e partilha?

_____

Anexo III

III.1- Plano geral do projeto de intervenção

O presente anexo reúne o plano geral do projeto "A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento", desenvolvido no âmbito da investigação conduzida na Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto).

O documento sintetiza as principais dimensões do projeto, nomeadamente o título, o enquadramento institucional, os objetivos gerais e específicos, o público-alvo, o período e as condições de implementação, a metodologia das sessões e os resultados esperados.

Este plano cumpre uma dupla função: por um lado, constitui o quadro operativo da intervenção artística-educativa, estruturando as suas etapas e finalidades; por outro, serve como instrumento de leitura sistemática e avaliativa, permitindo compreender a coerência interna entre os objetivos do estudo, a metodologia adotada e as práticas desenvolvidas no terreno.

A sua inclusão nos anexos tem como finalidade oferecer ao leitor uma visão global e integrada do projeto, permitindo contextualizar as atividades implementadas e a sua articulação com a dimensão investigativa da dissertação.

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
TÍTULO DA PROPOSTA	A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento
CONTEXTO INSTITUCIONAL	ACISJF-Porto – Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina
INVESTIGADORA RESPONSÁVEL	Maria Cristina Moreira – Mestrado em Educação e Formação de Adultos, FPCEUP
PÚBLICO-ALVO	O público-alvo da intervenção é constituído por jovens mulheres mães, entre os 20 e os 29 anos, acolhidas pela instituição e provenientes de diferentes contextos socioculturais e nacionais, nomeadamente Portugal, Angola e Brasil. Embora partilhem a língua portuguesa como elemento comum de

	comunicação, trazem consigo experiências de vida, referências culturais e percursos pessoais distintos.
PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO	De 15 de Novembro de 2025 a 19 de Abril de 2026 (pausa dias: 20 e 27 de Dezembro de 2025; 3 , 17 e 24 de Janeiro e 28 de Março e 4 de Abril de 2026)
PERIODICIDADE E DURAÇÃO	Sessões semanais entre 1h00 a 1h30, As sextas às 18h15 ou aos sábados às 10h00. Visita ao Museu de Serralves domingo das 10h às15h.
OBJETIVO GERAL	Explorar de que modo a arte pode funcionar como meio de expressão, diálogo intercultural e resignificação identitária em jovens mulheres em contextos de vulnerabilidade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Criar um espaço de confiança e expressão individual e coletiva; - Promover o diálogo intercultural e o reconhecimento das identidades plurais; - Fomentar a autoestima, a escuta e a cooperação através da arte; - Estimular a criatividade e a consciência de si e do outro. - Avaliar, de forma exploratória, o impacto do projeto no desenvolvimento pessoal das participantes, nomeadamente nos níveis de autoestima, empoderamento e sentimento de inclusão.
METODOLOGIA DAS SESSÕES	- Abordagem participativa e experiencial, com enfoque na criação de vínculo e segurança; - Atividades expressivas e simbólicas (manualidades, escrita, poesia, música, expressão corporal); - Progressão gradual do nível de partilha emocional, respeitando os limites de cada participante; - Observação participante e registo reflexivo, com consentimento informado.
RESULTADOS ESPERADOS	- Criação de um espaço seguro, artístico e intercultural; - Aumento da autoconfiança e sentido de pertença; - Ampliação das formas de expressão e comunicação; - Contributos para a investigação sobre a arte como prática educativa e transformadora.

Anexo IV

IV.1 Programa das sessões artísticas

O presente anexo descreve o programa das sessões desenvolvidas no âmbito do projeto: *A Arte como Dispositivo de (Re)construção e Emancipação: A Experiência Estética de Jovens Mulheres em Contexto de Acolhimento*, implementado na Associação Católica Internacional ao Serviço da Juventude Feminina do Porto (ACISJF-Porto).

As sessões foram concebidas segundo uma metodologia experiencial e participativa, inspirada nos princípios da pedagogia crítica e da aprendizagem pela arte. Esta abordagem privilegiou a escuta sensível, a expressão livre e a valo- rização simbólica das vivências das participantes, reconhecendo nelas sujeitos de criação, de reflexão e de transformação.

A estrutura das sessões foi pensada de modo gradual e relacional, iniciando-se pela construção de confiança e de vínculo grupal, evoluindo depois para a exploração estética e emocional através da cor, da música, da palavra e da imagem simbólica. Cada encontro foi desenhado como um espaço de experimentação, de descoberta e de diálogo, onde a arte serviu de mediadora entre o sentir e o pensar, o individual e o coletivo, o íntimo e o social.

As dinâmicas foram organizadas em quinze sessões, articuladas de forma orgânica e progressiva:

- **Sessão 1 – O Círculo do Nós**
  Primeira aproximação entre as participantes, centrada na criação de um espaço de confiança, pertença e escuta mútua. Inclui a aplicação inicial da *Escala de Autoestima de Rosenberg* e a reflexão pessoal.

- **Sessão 2 – As Cores que me habitam**
  Exploração da expressão emocional através da cor, estimulando a consciência de si e a partilha simbólica de estados internos. A criação visual é entendida como espelho e extensão da identidade.

• **Sessão 3 – Música e Emoção**

Utilização da música como linguagem universal e elemento de ligação intercultural. Favorece a partilha de memórias e emoções, promovendo o reconhecimento da diversidade e da escuta ativa.

• **Sessão 4 – Palavras que Dançam**

Introdução à escrita poética e à oralidade como formas de expressão pessoal e coletiva. A palavra surge como gesto libertador e criativo, convocando emoção, imaginação e reflexão.

• **Sessão 5 – O Meu Mapa Interior**

Representação simbólica do mundo interno através de colagem, cor e palavra. Cada participante constrói um "mapa" emocional, identificando forças, pesos, desejos e lugares seguros, num exercício de autoconhecimento que reforça autoestima, singularidade e pertença.

• **Sessão 6 – A Máscara e Eu**

Exploração da identidade através da criação de uma máscara simbólica. Reflete-se sobre o que mostramos e o que protegemos, valorizando autenticidade, diversidade e reconhecimento mútuo. A galeria final reforça o sentido de grupo como espaço seguro.

• **Sessão 7 – Colagem de Futuros: O Meu Próximo Passo**

Construção visual de intenções e pequenos passos de mudança. A colagem permite clarificar desejos e necessidades, promovendo esperança realista, autonomia e direção pessoal.

• **Sessão 8 – Cartas para Mim: Cuidado e Reparação**

Escrita íntima orientada para acolher o passado, reconhecer forças e proteger o futuro. A carta torna-se objeto simbólico de autocompaixão, fortalecendo cuidado interno e autoaceitação.

• **Sessão 9 – Argila, Terra e Presença**

Trabalho manual com plasticina como exercício de presença e autorregulação. A

modelagem livre permite representar emoções e recursos, reforçando competência criativa e ligação ao corpo.

• **Sessão 10 – Auto-Retrato sem Espelho**
- ACABOU POR NÃO ACONTECER ENQUANTO ESPAÇO FORMAL
Criação de um autorretrato simbólico centrado em qualidades e valores, e não na aparência. A galeria silenciosa e os cartões de reconhecimento fortalecem autoestima e respeito mútuo.

• **Sessão 11 – Fotografia do Quotidiano: O Que Me Dá Força**
Utilização da imagem como linguagem de valorização do quotidiano. Cada jovem identifica pequenas fontes de força e constrói uma legenda pessoal, promovendo narrativa positiva e reconhecimento de recursos.

• **Sessão 12 – Teatro do Quotidiano: Eu Tenho Voz**
Exploração de situações do dia a dia através de pequenas cenas teatrais. O exercício de reescrever as situações promove assertividade, agência e consciência da própria voz.

• **Sessão 13 – Museu Soares dos Reis: Retratos e Histórias**
Visita orientada ao museu para explorar retratos como espelhos de emoções e narrativas possíveis. A observação sensível aproxima arte e vida, estimulando curiosidade cultural e expressão verbal.A obra torna-se ponto de partida para reflexão pessoal e autonomia interpretativa.

• **Sessão 14 – O que Levo Comigo**
Momento de encerramento e devolução final do percurso, centrado na avaliação, na consciência das mudanças vividas e no reconhecimento dos vínculos construídos ao longo das sessões. A reaplicação da escala de autoestima, a reflexão partilhada e o ritual simbólico de despedida permitiram consolidar aprendizagens, valorizar recursos pessoais e fechar o ciclo com cuidado, gratidão e sentido.

• **Sessão 15 – Serralves: Olhar, Sentir e Levar Comigo**
Experiência estética em contexto de arte contemporânea, culminando num ritual

de encerramento do percurso. A visita, o piquenique reflexivo e a avaliação final permitem integrar aprendizagens, reconhecer mudanças e celebrar o caminho vivido em grupo.

Cada sessão foi acompanhada de registos de observação participante e de diário reflexivo, assegurando a análise qualitativa das interações, dos processos simbólicos e das transformações observadas ao longo do percurso.

SESSÃO 1 – "PRIMEIRO ENCONTRO: O CÍRCULO DO NÓS"
Dia: 15/11 | Duração: 1h30

Objetivo geral: Quebrar o gelo, promover o primeiro contacto e estabelecer um espaço de confiança, igualdade e escuta mútua.

Objetivos específicos:

- Conhecer os nomes e histórias das participantes;
- Criar um primeiro sentido de pertença e acolhimento;
- Identificar, de forma espontânea, alguns gostos e interesses comuns;
- Iniciar a construção simbólica do grupo de forma leve e criativa.

ESTRUTURA DA SESSÃO

- **Acolhimento e contextualização**
- A sala é preparada com cadeiras dispostas em círculo e música suave de fundo, criando um ambiente calmo e acolhedor.
- Breve apresentação da investigadora e do propósito do projeto: explicar que este será um espaço de partilha livre, criatividade e expressão, sem julgamentos, e que cada uma poderá participar ao seu ritmo.
- Reforçar o caráter confidencial e o respeito mútuo que orientam todas as sessões.
- Introduzir um pequeno **objeto simbólico de fala** (ex.: uma concha, uma pedra ou uma flor), que passa de mão em mão — quem o segura, fala; as outras escutam — como forma de estabelecer o primeiro pacto de escuta e atenção entre o grupo.

- Após este momento de acolhimento, explicar que se realizará um breve exercício individual de reflexão sobre como cada uma se sente consigo mesma neste momento, como ponto de partida do caminho que será percorrido em conjunto.

2. Momento individual – Escala de Autoestima e Reflexão Pessoal

- Distribuir a Escala de Autoestima de Rosenberg (versão portuguesa de Santos & Maia, 2003) e as perguntas abertas de reflexão pessoal**.**
- Explicar de forma simples e tranquila que este momento não é um teste, mas apenas um meio de conhecer como cada participante se sente em relação a si própria.
- As respostas são anónimas e não serão partilhadas; cada uma deve responder de forma espontânea e sincera.
- O preenchimento é feito em silêncio, com música calma de fundo, para favorecer a concentração e a introspeção.
- No final, recolhem-se as folhas, agradecendo a disponibilidade e explicando que o mesmo exercício será repetido na última sessão, de modo a perceber o percurso de cada uma.

3. Dinâmica "O meu nome, a minha história"

- Cada participante diz o seu nome e, se desejar, partilha o seu significado, origem ou algo que goste nele.
- A investigadora também participa, criando horizontalidade e empatia.
- Os nomes são escritos em cartões coloridos e colocados no chão, formando o "Círculo do Nós".
- Breve conversa espontânea: "O que sentimos ao ouvir tantos nomes diferentes?"

4. Dinâmica leve "O que me faz vibrar"

- As participantes escolhem uma **cor, imagem ou palavra** que represente algo que as inspira ou faz sentir bem (sem necessidade de desenhar ou colar).
- A partilha é simples: "Escolhi o azul porque me acalma" ou "Escolhi esta palavra porque gosto de dançar".

- A investigadora regista de forma discreta os interesses que emergem (música, moda, culinária, maternidade, etc.), para orientar futuras sessões.

5. Encerramento e gesto simbólico

- Breve roda final: cada uma partilha uma palavra que resuma como se sentiu no encontro.
- A investigadora agradece o envolvimento e explica que, na próxima sessão, começarão a explorar as cores, a música e a expressão artística.
- Música tranquila de encerramento.

SESSÃO 2 – "AS CORES QUE ME HABITAM"

Dia: 22/11 | Duração: 1h30

Objetivo geral: estimular a autoexpressão através da cor e da criação visual, sem necessidade de domínio técnico.

Objetivos específicos:

- Explorar o mundo interior por meio da cor e da forma;
- Favorecer a expressão simbólica e não verbal;
- Desenvolver a autoestima e a perceção de singularidade;
- Reforçar o sentido de pertença através de um mural coletivo.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento e reconexão

1. Breve roda inicial
2. Conversa leve: "O que ficou da sessão anterior?" / "O que vos trouxe até aqui hoje?"
3. Rever o painel coletivo do grupo, lembrando o que representa.

2. Atividade "A minha cor de hoje"

- Cada jovem escolhe uma cor (lápis, tecido, papel, marcador) que represente como se sente naquele dia.
- Em seguida, partilha se quiser o porquê dessa escolha.
- A investigadora reforça a ideia de que as cores comunicam emoções e estados de alma.

3. Criação individual: "As cores que me habitam"

- Cada participante cria uma pequena composição visual num cartão A4 ou tela: manchas, linhas, colagens ou desenhos intuitivos com as cores que mais gosta ou com que mais se identifica.
- Durante o processo, a música acompanha, num ambiente calmo e livre de juízo estético.
- No final, quem desejar pode apresentar a sua criação ao grupo.

4. Criação coletiva: "Mural da Vida em Cores"

- Colagem de pequenos pedaços das criações individuais num painel coletivo — símbolo da diversidade e união do grupo.

5. Encerramento

- Roda de partilha: cada uma escolhe uma palavra que resuma a sua experiência (ex.: paz, alegria, calma, energia…).
- Agradecimento e reforço da confiança mútua.

SESSÃO 3 – "MÚSICA E EMOÇÃO"

Dia: 29/11 | Duração: 1h30

Objetivo geral: utilizar a música como meio de partilha emocional e reconhecimento cultural.

Objetivos específicos:

- Explorar a música como linguagem universal e identitária;
- Promover a escuta ativa e o respeito pelas diferenças culturais;
- Criar uma playlist coletiva representativa do grupo.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento musical

- A sessão inicia-se com uma pequena sequência de músicas de diferentes países (Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Brasil…).
- O grupo tenta adivinhar a origem das músicas, promovendo leveza e curiosidade intercultural.

2. Conversa aberta: “A música que me move”

- Roda de conversa sobre o papel da música na vida de cada uma — pode ser uma canção que marcou um momento, que traz força, ou que lembra alguém.
- As jovens podem cantar um pequeno trecho ou simplesmente falar sobre o que sentem ao ouvir aquela música.

3. Criação coletiva: “A nossa banda sonora”

- As músicas mencionadas são anotadas num quadro e ouvem-se pequenos excertos.
- O grupo decide criar a “Playlist do Nós” — uma seleção de músicas que representará o grupo nas próximas sessões.
- Em alternativa, quem desejar pode criar batidas rítmicas com instrumentos improvisados (palmas, latas, garrafas, pés) — explorando o corpo como instrumento.

4. Expressão corporal livre

- Movimento espontâneo com uma ou duas músicas escolhidas pelo grupo, sem obrigatoriedade de dançar — apenas deixar o corpo sentir o som.
- O foco é na liberdade, não na performance.

5. Encerramento

- Roda final de partilha: o que sentiram com a música, o que descobriram sobre si ou sobre as outras.
- Conclusão simbólica: escrever num papel uma palavra-ritmo (ex.: coragem, alegria, fé, energia…) para colar no mural do grupo.

SESSÃO 4 – “PALAVRAS QUE DANÇAM”
Dia: 6/12 | Duração: 1h30

Objetivo geral: aproximar as jovens da escrita e da oralidade poética como formas de expressão pessoal e coletiva.

Objetivos específicos:

- Estimular o poder das palavras como ferramenta de libertação e criação;
- Fomentar a escuta empática e a valorização das vozes individuais;

- Promover o contacto com a poesia como expressão da vida e da emoção.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento e partilha livre

- Breve conversa sobre a semana, acompanhada de música calma.
- Relembrar a "playlist do grupo" — ouvir uma das músicas escolhidas na sessão anterior.

2. Leitura inspiradora

- Leitura de um pequeno texto poético ou citação curta (ex.: Mia Couto, Agostinho Neto, Sophia de Mello Breyner, Adélia Prado).
- Discussão breve: "O que sentimos ao ouvir estas palavras?"

3. Dinâmica criativa: "Palavras que dançam"

- Cada jovem escolhe três palavras de um saco (aleatoriamente) e cria com elas uma frase, pequeno poema, ou gesto corporal.
- Para quem tiver mais dificuldade, pode-se colar as palavras num papel e fazer uma colagem poética.
- As participantes que quiserem podem partilhar o resultado.

4. Criação coletiva: "Poema do Nós"

- Recolhem-se algumas frases criadas e compõe-se, em conjunto, um poema coletivo do grupo.
- O texto é escrito num cartaz e afixado junto do mural das cores.

5. Encerramento

- Roda final: cada participante partilha uma palavra que representa o grupo neste momento.
- Música de encerramento e breve agradecimento pela entrega e criatividade.

SESSÃO 5 – "O MEU MAPA INTERIOR"

Dia: 10/01 | Duração: 1h30

Objetivo geral: aprofundar o autoconhecimento através de uma representação simbólica do mundo interior, favorecendo a expressão emocional e a consolidação de um clima de segurança no grupo.

Objetivos específicos:

- Identificar emoções, necessidades e recursos pessoais num registo simbólico;
- Reforçar autoestima e perceção de singularidade;
- Consolidar confiança, escuta e pertença.

ESTRUTURA DA SESSÃO

2. Acolhimento e reconexão

- A sala é preparada com cadeiras em círculo e música suave.
- Roda breve: "Como chego hoje?" (cada uma pode dizer apenas uma palavra).
- Reforço do pacto de respeito: quem não quiser partilhar, pode apenas escutar.

3. Dinâmica de aterragem: "Cor e respiração"

- Pequeno exercício guiado (1–2 minutos): inspirar/expirar e sentir o corpo.
- Cada jovem escolhe uma cor (papel, lápis, marcador) que represente o seu estado interior e coloca-a num post-it, sem necessidade de explicar.

4. Criação individual: "O meu mapa interior"

3. Em folha A3, cada participante constrói um mapa simbólico do seu interior, usando colagem, manchas, palavras e formas.
4. Sugestões de "territórios" (opcionais): "o que me dá força", "o que me pesa", "o que quero proteger", "o que quero ver crescer", "lugares seguros".
5. A investigadora acompanha discretamente, validando a liberdade criativa (não há certo/errado).

5. Partilha opcional em clima seguro

- Quem desejar apresenta apenas um detalhe do mapa (uma cor, um símbolo, uma palavra).
- As restantes escutam sem comentar ou interpretar — apenas acolher.

6. Encerramento: "Uma frase para mim"

4. Cada jovem escreve num cartão uma frase de cuidado para levar consigo (ex.: "eu mereço paz", "eu continuo").
5. Roda final: uma palavra que resuma o encontro.

SESSÃO 6 – "A MÁSCARA E EU"

Dia: 31/01 | Duração: 1h30

Objetivo geral: Explorar a identidade pessoal e coletiva através da criação simbólica de uma máscara, favorecendo a expressão de emoções, histórias e traços identitários de forma visual e poética.

Objetivos específicos:

- Estimular a reflexão sobre o que mostramos e o que guardamos em nós;
- Promover a criatividade e a expressão visual como meios de autoconhecimento;
- Reforçar o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais;
- Consolidar o sentimento de pertença e confiança no grupo antes da pausa de dezembro.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento e partilha livre

- Breve conversa sobre a semana e sobre o que ficou da sessão anterior ("Poema do Nós").
- Música suave de fundo para criar um ambiente de tranquilidade e concentração.
- Introdução breve ao tema da sessão: refletir sobre "as máscaras" que usamos no dia a dia — não como disfarce, mas como forma de expressão e proteção.

2. Leitura inspiradora

- Leitura de um pequeno texto poético ou citação curta (ex.: "Máscara" de Cecília Meireles ou um excerto de "O Outro" de Sophia de Mello Breyner).
- Discussão breve: "Será que mostramos sempre quem somos? Quando é que usamos uma máscara e porquê?"
- Enfatizar que a criação da máscara é um ato simbólico e criativo, e não uma representação literal.

3. Dinâmica criativa: "A Máscara e Eu"

- Entregar uma máscara branca a cada participante e explicar que poderão decorá-la livremente, utilizando cores, imagens, palavras ou símbolos que

representem partes da sua identidade — o que mostram ao mundo e o que sentem por dentro.

- Disponibilizar diversos materiais: tintas, marcadores, colagens, tecidos, fitas, revistas e elementos decorativos.
- As participantes são convidadas a criar a sua máscara ao som de música calma e inspiradora.
- Quem quiser pode partilhar o significado da sua criação no final, mas sem obrigação.

4. Criação coletiva: "Galeria do Nós"

- As máscaras concluídas são expostas lado a lado, formando uma pequena "galeria" simbólica do grupo.
- Breve momento de observação e partilha livre: "O que sentimos ao ver todas as máscaras?"
- Valorizar a diversidade estética e emocional das criações como reflexo da riqueza do grupo.

5. Encerramento

- Roda final: cada participante escolhe uma palavra que represente o que descobriu sobre si nesta sessão.
- Música de encerramento, escolhida da "playlist do grupo".
- Agradecimento pela entrega e convite à reflexão durante a pausa de Natal: "Que parte de mim quero continuar a revelar no novo ano?"

SESSÃO 7 – "COLAGEM DE FUTUROS: O MEU PRÓXIMO PASSO"

Dia: 06/02 | Duração: 1h00

Objetivo geral: estimular esperança realista e imaginação de possibilidades, ajudando cada jovem a identificar pequenos passos de mudança ou cuidado.

Objetivos específicos:

- Clarificar desejos e intenções (curto prazo);
- Reforçar autoestima através de escolhas e metas possíveis;
- Fortalecer a sensação de direção e autonomia.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento

- Roda breve: “Como seria o meu futuro?”

2. Dinâmica inicial: “Quero mais / Quero menos”

- Cada participante escreve num A3 dividido em 2 dois: num escreve “quero mais de…”, noutro “quero menos de…”.
- Pode guardar para si ou partilhar apenas um, se quiser.

3. Criação individual: “O meu próximo passo”

- Em A4, construir uma colagem com imagens e desenhos que representem:
  a) algo que quero cultivar,
  b) algo de que preciso,
  c) um passo pequeno e possível nas próximas semanas.

4. Partilha

- Partilha para favorecer a confiança, entre o grupo.
- Cada uma escolhe uma frase ou palavra de incentivo para partilhar no grupo.

5. Encerramento

- Música de encerramento.

SESSÃO 8 – “CARTAS PARA MIM: CUIDADO E REPARAÇÃO”

Dia: 14/02 | Duração: 1h00

Objetivo geral: promover autocompaixão e reparação simbólica através da escrita íntima e protegida.

Objetivos específicos:

- Reconhecer emoções com delicadeza e sem julgamento;
- Fortalecer autoaceitação e cuidado interno;
- Criar um objeto de suporte emocional (carta/postal/envelope).

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento

- Música suave

2. Escrita guiada

- Proposta em três tempos:
  a) “Querida eu do passado…” (acolher),
  b) “Obrigada por…” (reconhecer força),
  c) “Daqui para a frente…” (proteger o futuro).
- A escrita pode ser em palavras soltas, frases, ou desenho com palavras.

3. Envelope do cuidado

- Decorar um envelope e guardar a carta ou postal.
- Reforçar que é privado: ninguém tem de mostrar.

4. Partilha opcional

- Quem quiser partilha apenas uma frase, ou o título da carta.

5. Encerramento

- Música da playlist do grupo.

SESSÃO 9 – “ARGILA, TERRA E PRESENÇA”

Dia: 21/02 | **Duração: 1h00**

Objetivo geral: promover presença, calma e expressão emocional através do trabalho manual com plasticina.

Objetivos específicos:

- Desenvolver autorregulação e foco;
- Representar simbolicamente emoções;
- Reforçar a sensação de competência e criação.

ESTRUTURA DA SESSÃO

- **Acolhimento**
  - Silêncio curto com música: “mãos na mesa, sentir o corpo”.

- **Modelagem livre**
  - Criar um “objeto-símbolo” (amuleto, casa, flor, ponte, coração, etc.).
  - A investigadora pode sugerir: “o que quero proteger?” ou “o que quero fortalecer?”

- **Partilha opcional**
  - Partilha do nome e, se quiser, uma frase.

- **Encerramento**

SESSÃO 10 – "AUTO-RETRATO SEM ESPELHO"
ACABOU POR NÃO ACONTECER ENQUANTO ESPAÇO FORMAL
Dia: 28/02 | Duração: 1h30

Objetivo geral: trabalhar identidade e autoestima por via do símbolo e das qualidades, e não pela aparência.

Objetivos específicos:

- Explorar a pergunta "quem sou eu?" de forma criativa;
- Reforçar reconhecimento de forças pessoais;
- Promover troca positiva e respeito mútuo.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento

- Pergunta breve: "Se eu fosse uma música/objeto/animal, qual seria e porquê?"

2. Criação individual

- Em A4, criar um auto-retrato simbólico: imagens, cores e palavras que representem qualidades, sonhos, valores, desejos e recursos internos.

3. Galeria silenciosa

- As obras são colocadas no chão/parede e o grupo circula em silêncio, apenas observando.

4. Cartões de reconhecimento

- Cada jovem deixa 1 cartão positivo em 2 trabalhos de colegas (ex.: "vejo força", "vejo coragem", "vejo sensibilidade").
- A investigadora garante que o reconhecimento é respeitoso e concreto.

5. Encerramento

- Roda final: “Como foi receber algo bom sobre mim?”
- Guardar os cartões num envelope pessoal.

SESSÃO 11 – “FOTOGRAFIA DO QUOTIDIANO: O QUE ME DÁ FORÇA”
Dia: 07/03 | Duração: 1h00

Objetivo geral: usar imagem e fotografia como linguagem de valorização do quotidiano, promovendo reconhecimento de recursos pessoais e criação de narrativa.

Objetivos específicos:

- Desenvolver um olhar positivo sobre pequenas forças do dia a dia;
- Promover partilha e escuta empática;
- Fortalecer identidade e pertença.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento

- Roda breve e música da playlist do grupo.
- Pergunta leve: “O que me fez sorrir esta semana?”

2. Introdução à proposta

- Explicar que não se pretende “a foto perfeita”, mas sim o significado. Orientação ética simples: evitar fotografar terceiros identificáveis sem consentimento; caso não seja possível usar fotos pessoais, pode-se trabalhar com imagens de revistas.

3. Partilha orientada das imagens

- Cada jovem escolhe 1 imagem no telemóvel (ou revista) que represente algo que lhe dá força: uma pessoa, um lugar, um objeto, uma rotina, um sonho.
- Perguntas-guia: “O que vejo?”, “O que sinto?”, “O que esta imagem diz de mim?”, “Porque é importante?”

4. Encerramento

SESSÃO 12 – “TEATRO DO QUOTIDIANO: EU TENHO VOZ”
Dia: 14/03 | Duração: 1h30

Objetivo geral: explorar expressão corporal e verbal como forma de afirmação, limites e agência, através de situações simples do quotidiano.

Objetivos específicos:

1. Trabalhar assertividade e comunicação;
2. Experimentar alternativas para situações difíceis;
3. Reforçar coesão e confiança no grupo.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento e aquecimento leve

2. Música e um jogo curto de "espelho" em pares (movimentos lentos) para criar ligação e descontração.

2. Escolha de situações do quotidiano

3. Em pequenos grupos, escolher uma situação comum (ex.: não ser ouvida, ser julgada, sentir vergonha ao pedir ajuda, conflito em casa, etc.).
4. Reforçar que ninguém precisa expor histórias reais: podem inventar situações.

3. Representação curta

4. Cada grupo apresenta uma cena simples (1–2 minutos).
5. Quem não quiser atuar pode ser narradora, observadora ou ajudar a construir falas.

4. Reescrever a cena: "E se fosse diferente?"

5. O grupo repete a cena introduzindo uma alternativa: uma frase de limite, uma atitude de cuidado, um pedido de ajuda, uma resposta mais firme.

5. Encerramento

- Roda breve: "O que aprendi sobre a minha voz?"
- Palavra final para o mural (coragem, limite, respeito, etc.).

SESSÃO 13 – "VISITA AO MUSEU SOARES DOS REIS: RETRATOS E HISTÓRIAS"

Dia: 28/03 | **Duração: 3h00 (ajustável)**

Objetivo geral: explorar retratos e figura humana como espelho de emoções, tempo e identidade, promovendo leitura sensível e narrativa.

Objetivos específicos:

- Desenvolver observação e leitura emocional de imagens;
- Aproximar arte e vida (histórias possíveis);
- Reforçar curiosidade cultural e expressão verbal.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Preparação

- Distribuir “missões leves”: encontrar um rosto “forte”, um “triste”, um “livre”.
- Reforçar que não há respostas certas.

2. Percurso

- Paragens curtas em obras escolhidas pelo grupo.
- Perguntas simples: “Que história imaginas?”, “Que detalhe te chama?”

3. Registo

- Escolher uma obra para fazer esboço rápido OU descrição em palavras.

4. Encerramento

- Roda curta: “Uma coisa que não esperava sentir.”

SESSÃO 14 – “O QUE LEVO COMIGO”

Dia: 12/04 | **Duração:** 1h15

Objetivo geral: fechar o ciclo com cuidado, avaliação e celebração do percurso, reconhecendo mudanças percebidas e reforçando recursos pessoais.

Objetivos específicos:

- Reaplicar a escala de autoestima e refletir sobre o percurso;
- Consolidar aprendizagens e vínculos;
- Realizar um ritual simbólico de encerramento.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Acolhimento

- Sala preparada com a “Galeria do Nós”, música e clima de acolhimento.

2. Momento individual (pós)

- Aplicação da Escala de Rosenberg + perguntas abertas finais, mantendo anonimato e tranquilidade.

- **Roda de devolução**
  - Perguntas: “O que aprendi?”, “O que levo do grupo?”, “O que quero continuar?”

- **Encerramento**
  - Música final da playlist.
  - Agradecimento, reconhecimento e despedida.

SESSÃO 15 – “SERRALVES: OLHAR, SENTIR E LEVAR COMIGO”

Dia: 19/04 | **Duração:** 6h00

Objetivo geral: Viver a arte contemporânea como experiência sensorial e significativa, encerrando o ciclo com reflexão, avaliação e celebração do percurso individual e coletivo.

Objetivos específicos

1. Desenvolver presença e atenção estética;
2. Estimular expressão emocional livre, sem exigência interpretativa;
3. Promover pertença através de uma experiência cultural partilhada;
4. Refletir sobre o percurso realizado e mudanças percebidas;
5. Consolidar aprendizagens e recursos pessoais;
6. Encerrar simbolicamente o ciclo com cuidado e reconhecimento.

ESTRUTURA DA SESSÃO

1. Encontro e Preparação

- Ponto de encontro e contextualização breve (regras do museu e combinados de grupo).
- Distribuição de “cartões de olhar” com perguntas simples:
  “O que sinto?”

“O que me lembra?”

“Que cor vive aqui?”

2. Percurso no Museu

2. Exploração leve e flexível em pequenos grupos.
3. Cada jovem escolhe:
    1. uma obra que a toca;
    2. uma obra que a desconcerta ou incomoda.
4. Registo em papel: palavras, frases curtas, sensações.
5. Ênfase na experiência e não na interpretação “certa”.

3. Piquenique e Transição Reflexiva (Jardim de Serralves)

- Momento de pausa partilhada no jardim.
- Ambiente acolhedor (música suave, disposição em círculo).
- Espaço informal de conversa e integração da experiência estética.

4. Momento Individual de Avaliação

3. Perguntas abertas finais, garantindo anonimato e tranquilidade.

5. Roda de Encerramento

Perguntas orientadoras:

- *“O que aprendi sobre mim?”*
- *“O que levo deste grupo?”*
- *“O que quero continuar a cuidar?”*

7. Encerramento

5. Reconhecimento do percurso, da coragem e da transformação vivida.

Materiais utilizados nas sessões: papéis coloridos, folhas A3 e A4, cartolinas, cartões pequenos, post-its, postais, envelopes, revistas, textos poéticos curtos, sacos com palavras recortadas, máscaras brancas de papel, bases de cartão, blocos, lápis, canetas, marcadores, guaches, tintas, pincéis, cola, tesouras, plasticina ou pasta de modelar, tecidos, fitas, autocolantes, elementos decorativos, coluna portátil, computador, música instrumental e música.

Anexo V

V.1- Questionário – Visita ao Museu Soares dos Reis e Museu de Serralves

Objetivo do questionário: compreender de que modo a visita ao museu favoreceu observação, expressão, escuta, interpretação pessoal e aprendizagens significativas.

1. Participação

1. Participaste na visita ao Museu?
☐ Sim
☐ Não

2. Como te sentiste, no geral, durante a visita?
☐ Muito desconfortável
☐ Desconfortável
☐ Nem bem nem mal
☐ Bem
☐ Muito bem

2. Observação e relação com as obras

Assinala a opção que melhor corresponde à tua experiência.

Escala:
1 = Nada | 2 = Pouco | 3 = Mais ou menos | 4 = Bastante | 5 = Muito

3. Consegui observar as obras com atenção.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Os retratos e figuras humanas fizeram-me pensar em emoções ou estados de espírito.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Foi fácil imaginar histórias a partir das obras.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Houve detalhes nas obras que me despertaram curiosidade.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. A visita ajudou-me a olhar para a arte de forma mais pessoal.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Expressão, escuta e mediação

8. Senti que podia partilhar ideias ou interpretações sem medo de errar.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Senti que a minha forma de ver as obras foi respeitada.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. As perguntas feitas durante a visita ajudaram-me a pensar melhor sobre as obras.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

11. Senti-me escutada/o durante a atividade.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. O ambiente da visita fez-me sentir segura/o e à vontade.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Sentido pessoal e aprendizagem

13. A visita fez-me pensar em experiências, memórias ou sentimentos meus.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. Aprendi algo novo sobre arte, museus ou sobre mim própria/o.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. A visita ajudou-me a dar significado ao que observei e senti.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Esta atividade mostrou-me que a arte pode ser uma forma de expressão.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. Gostaria de participar noutras atividades deste género.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Houve alguma obra que te marcou mais? Qual? Porquê?

19. Que emoção, pensamento ou lembrança ficou contigo da visita?

20. O que mais gostaste nesta atividade?

21. Houve algo que te fez sentir menos confortável ou que mudarias?

22. Completa a frase:
"Nesta visita, a arte fez-me…"

Anexo VI

Anexo VI.1 – Respostas às folhas de reflexão pessoal – 1.º momento

REFLEXÃO PESSOAL - QUESTÕES ABERTAS							
1. O que mais valorizas em ti neste momento	"A minha Resiliência"	"O poder exercer o papel de mãe"	"Ter meu filho"	"A minha coragem, no que diz respeito à resolução de problemas"	"Poder ajudar o próximo"	"valorizo a capacidade de adaptar-me ao propósito de ser mãe"	"A minha maior paz, e o meu maior esforço"
2. Sentes que consegues expressar o que pensas e sentes — com palavras, com gestos ou através da arte?	"Acho que sim, por meio da arte e palavras"	"Não sinto."	"Sim consigo"	"Nenhuma das opções."	"Sim."	"sinto que consigo expressar o que sinto e com isso me sinto aliviada e consigo perceber que tem pessoas interessadas a me ouvir".	"Às vezes sim."
3. Como te sentes em relação ao grupo e ao lugar que ocupas nele? Sentes que és ouvida e respeitada?	"Acho que o meu problema é eu me comparar com as outras meninas, eu tenho baixa autoestima, isso me complica muito."	"Sim sinto."	Às Vezes.	"Sim!".	"Não muito".	"as pessoas são aconhedoras e cada uma é especial à sua maneira".	"Às vezes não".

Anexo VI.2 – Respostas às folhas de reflexão pessoal – 2.º momento

REFLEXÃO PESSOAL - QUESTÕES ABERTAS							
1. O que mais valorizas em ti neste momento	"minha Resiliência"	" a evolução que tive a nível pessoal"	" generosidade"	" Neste momento valorizo mais a minha saude mental e bem estar, de forma a cuidar melhor do meu filho"	SR	"a capacidade de sentir, que sou uma boa mãe"	SR
2. Sentes que consegues expressar o que pensas e sentes — com palavras, com gestos ou através da arte?	"através da arte"	"Sim."	"sim"	"Sim! Atualmente e depois destas sessões agora sinto que posso expressar e descarregar as minhas energias nu papel e numa esferográfica".	SR	"SIM, eu sinto algumas vezes".	SR
3. Como te sentes em relação ao grupo e ao lugar que ocupas nele? Sentes que és ouvida e respeitada?	"sinto que não em acreditam."	"Sim."	"sim"	"Sim, me sinto normal!".	SR	"sou sempre ouvida, por todas as pessoas e são super acolhedoras"	SR
4. (Apenas no final do projeto) O que achas que mudou em ti desde que começaste a participar nas sessões de arte e partilha?	"Consigo partilhar alguns medos"	"a abertura que houve no grupo e união"	"bem comigo mesma"	"mudou tudo principalmente o meu modo de pensar e resolver as situações"	SR	"a capacidade de se expressar"".	SR

Anexo VII

VII.1 - Respostas ao questionário da visita ao Museu Soares dos Reis

Questionário – Visita ao Museu Soares dos Reis

Objetivo: compreender de que modo a visita ao museu favoreceu observação, expressão, escuta, interpretação pessoal e aprendizagens significativas.

Participante	Q1 Participou?	Q2 Como se sentiu?	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
Mãe 1	Sim	Muito bem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	NR	Nada que eu me lembre	Não lembro mais	Não	Não lembro
Mãe 2	Sim																					
Mãe 3	Não	Bem	5																Gostei foi a minha primeira vez no museu	A explicação da estátuas	Não	Na vida passada
Mãe 4	Sim																					
Mãe 5	Sim	Bem	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	NR	NR	A companhia	NR	Livre
Mãe 6	Sim	Muito bem	5	4	5	5	5	3	3	4	5	4	4	4	4	5	5	Foi uma coleção de esculturas de António Soares do Reis, porque foi trasmitido muitos sentimentos e mostra grande detalhe e expressão artística, fazendo-nos refletir sobre a arte e a cultura portuguesa.	Fiquei com um sentimento de admiração e reflexão, porque a visita ao museu Nacional Soares do Reis, fez-me pensar na importância da arte para preservar a história, transmitir emoção e mostrar diferentes formas de ver o mundo.	O que mais gostei nesta atividade foi poder conhecer diferentes obras de arte aprendendo mais sobre a história e a cultura presente no Museu, tornando a visita interessante e enriquecedora.	Não houve nada que me deixasse muito desconfortável, mais talvez a visita pudesse ter mais momentos interativos e mais tempo para observar algumas obras com mais atenção.	Compreender melhor a história, a cultura e a importância das obras expostas no Museu.
Mãe 7	Não																					

VII.2 - Respostas ao questionário da visita ao Museu de Serralves

Questionário – Visita ao Museu de Serralves

Objetivo: compreender de que modo a visita ao museu favoreceu observação, expressão, escuta, interpretação pessoal e aprendizagens significativas.

Participante	Q1 Participou?	Q2 Como se sentiu?	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
Mãe 1	Sim	Muito bem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	NR	Não teve	Tudo	Nada	Lembrar que existem coisas mais importantes que os bens materiais.
Mãe 2	Sim	Muito bem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Sala escura	O piquenique	Comer e conviver	Correu tudo bem	Sentir
Mãe 3	Não																					
Mãe 4	Sim	Muito bem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	Sim! Da escuridão, porque de certa forma não temos noção do tempo.	A emoção de saber que Amilcar Cabral é um icone de estudo e que reflete a história da colonização.	A experiência de conhecer o Museu.	NR	Pensar o quão bem é a intenção, com a imaginação de alguma coisa com pensamento.
Mãe 5	Sim	Muito bem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	NR	Tudo	Tudo	NR	Livre
Mãe 6	Sim	Muito bem	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	Sim, as obras doo fios de cabelo. Porque deixou-me curiosa nos simples detalhes.	A lembrança que ficou comigo da visita é saber que ainda há lugares que conseguimos ver algo que talvez nos define.	Gostei de tudo	Não	Ver as coisas de outra maneira.
Mãe 7	Não																					

Anexo VIII

XVIII.1 - Resumos reflexivos



O símbolo do “O Círculo do Nós”

Resumo Reflexivo da Sessão 1 – “Primeiro Encontro: O Círculo do Nós”

A sessão inaugural decorreu num clima inicial de alguma reserva, compreensível face à novidade do encontro e ao facto de se tratar de uma proposta de investigação. As seis jovens presentes uma proveniente do Brasil, duas de Angola e três portuguesas demonstraram sinais de desconfiança e hesitação quanto à participação. Contudo, à medida que o enquadramento foi sendo apresentado e que o ambiente de segurança e respeito se tornou claro, o grupo começou gradualmente a abrir-se.

As Mães 4 e 5 revelaram, desde cedo, maior disponibilidade para participar, o que contribuiu de forma positiva para encorajar as restantes jovens a integrarem-se no processo. Ainda assim, foi possível identificar algumas diferenças na forma como cada uma se posicionou: a MÃE 3 pareceu aderir mais por obrigação do que por vontade própria; a MÃE 6 evidenciou timidez; já as Mães 1 e 5 foram os mais participativos, seguidos pelos elementos 2 e 4.

Todas as jovens presentes são Mães de uma criança, com exceção da MÃE 5, que tem dois filhos (de 5 e 3 anos). Uma das crianças mais velhas é o filho da MÃE 3, também com 3 anos, enquanto os restantes bebés têm menos de um ano. Este dado marca de forma profunda os trajetos de vida destas mulheres, revelando não apenas a juventude das participantes, mas também a intensidade das responsabilidades que assumem em fases precoces da vida adulta.

A minha partilha inicial simples, honesta e orientada para criar horizontalidade revelou-se fundamental para estabelecer confiança. Ao expor um pouco de mim, sem perder o posicionamento ético e profissional, ofereci um ponto de encontro que lhes permitiu sentir que não estavam perante uma figura distante, mas perante alguém disponível para escutar, aprender com elas e caminhar ao seu lado. Este gesto facilitou a minha integração no grupo e permitiu que me reconhecessem como parte daquele espaço relacional.

À medida que o "gelo" se foi quebrando, emergiu um clima de abertura e diálogo marcado por um espírito positivo. Algumas partilhas revelaram aspetos identitários importantes: a MÃE 2 afirmou que "a minha família não me faz falta; somos eu e a minha filha", expressão que reforça a centralidade da maternidade como núcleo afetivo e estruturante da sua identidade; a MÃE 3 expressou o desejo profundo de visitar a mãe no Brasil, após a morte do pai, sublinhando a distância geográfica e emocional que atravessa.

Particularmente marcante foi a fragilidade da MÃE 5, que se encontra a atravessar um processo de luto recente pela morte da mãe, ocorrida apenas à três meses, somando-se a perda do pai há poucos anos. Foi ela quem, nos últimos tempos, assumiu o cuidado dos pais, o que acarreta uma sobrecarga emocional que ainda se encontra muito presente. Apesar das vulnerabilidades partilhadas, foi notória a determinação comum: todas expressam o desejo de proporcionar uma vida melhor aos seus filhos, emergindo a maternidade como força motivadora e horizonte de esperança.

No decurso desta sessão inaugural, foi também integrado um momento individual de recolha, através da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg (versão portuguesa de Santos & Maia, 2003), acompanhada por um conjunto breve de perguntas abertas de reflexão pessoal. Este procedimento foi apresentado de forma simples e tranquila, salientando que não se tratava de um "teste" nem de uma avaliação de desempenho, mas de um instrumento para compreender, de modo mais respeitador, como cada participante se perceciona e se sente em relação a si própria. Reforcei que as respostas seriam anónimas, confidenciais e não partilhadas entre o grupo, convidando cada jovem a responder com espontaneidade e sinceridade, apenas na medida em que se sentisse confortável.

O preenchimento decorreu em silêncio, com música calma de fundo, procurando favorecer a concentração e a introspeção, num ambiente coerente com o clima de segurança psicológica que se foi construindo ao longo do encontro. No final, as folhas foram recolhidas com discrição, agradecendo a disponibilidade de cada uma e explicitando que este mesmo exercício será repetido na última sessão, não para comparar pessoas entre si, mas para apoiar a leitura do percurso individual e do possível impacto do processo vivido, respeitando sempre a singularidade de cada trajetória.

No final da sessão, duas participantes despediram-se com um beijo, gesto que traduziu confiança, acolhimento e o início de um vínculo afetivo. Foi possível sentir uma conexão genuína entre todas, bem como a aceitação da investigadora enquanto parte integrante do grupo. As jovens expressaram vontade de continuar a participar nas sessões, demonstrando abertura para construir um percurso coletivo. A sessão terminou com a apresentação de uma nova jovem, acompanhada da filha, que manifestou interesse em integrar o grupo na próxima sessão, reforçando a dinâmica comunitária que começa a ganhar forma.

Resumo Reflexivo da Sessão 2 – "As Cores que me Habitam"

A segunda sessão decorreu no sábado de manhã, dia 29 de novembro, com a duração de 1h45 (10h–11h45). O início foi marcado por algum atraso, motivado pelo regresso das participantes com os seus filhos, uma realidade que faz parte da dinâmica quotidiana deste grupo e que foi naturalmente integrada no ambiente da sessão. Estiveram ausentes três jovens: a MÃE 3, que não se encontrava na instituição; a MÃE 5, que sairia com familiares; e a MÃE 6, que nesse dia estava responsável pelas tarefas na cozinha. Em contrapartida, surgiu um nova MÃE (7), que na semana anterior tinha manifestado interesse em participar, e encontrei também a MÃE 8, a quem apresentei o projeto, embora sem grande evidência de interesse naquele momento.

Apesar destas pequenas oscilações, próprias do contexto residencial e das rotinas de maternidade, o que ficou verdadeiramente marcado nesta sessão foi a entrega, a motivação e o compromisso com que as participantes acolheram as atividades. Expressaram espontaneamente o desejo de continuar e verbalizaram a necessidade

de espaços como este, onde pudessem refletir, criar e partilhar de forma segura. À medida que iam construindo as suas composições visuais, as jovens revelavam preocupação em transmitir, através das cores e dos símbolos escolhidos, aquilo que realmente sentiam e o momento de vida em que se encontravam.

A MÃE 4 escolheu a palavra “esperança”, inscrita a verde sobre um fundo amarelo, rodeada de corações rosa e um autocolante com uma mão a fazer o gesto “ok”. A expressão serena no rosto e os olhos vivos pareciam refletir exatamente essa mensagem de luz que desejava transmitir. Foi também a única participante presente sem o seu filho, o que lhe permitiu envolver-se com maior tranquilidade na atividade.

A MÃE 2 partilhou, antes da chegada do restante grupo, que tinha crescido em instituições, o que ajudou a compreender a afirmação feita na sessão anterior: “A minha família não me faz falta; somos eu e a minha filha.” Na sua composição artística, representou o mar, a floresta, as montanhas, o sol, corações e flores em forma de coração. Explicou que a natureza simboliza o seu momento atual: reconstrução, renascimento e serenidade. Escolheu o branco como cor de fundo, associando-o à paz interior que sente estar finalmente a alcançar. As ondas que desenhou representavam “o ciclo da vida”, que, segundo ela, se encontra agora mais calmo.

A MÃE 1 revelou um cuidado particular na escolha das cores, chegando mesmo a pesquisar no telemóvel o significado simbólico de cada uma. Criou a sua composição sobre um fundo azul, cor que associa à serenidade e tranquilidade. Incluiu ainda um arco-íris, sol, estrelas coloridas, corações laranja e verde, e flores roxas e verdes, dando origem a uma imagem que descreveu como “um jardim tranquilo cheio de diversidade”.

A MÃE 7, por sua vez, escolheu um fundo preto, explicando que era assim que se sentia. Apesar da escuridão representada, acrescentou dois corações (os seus filhos), uma âncora, uma pomba branca e, com a ajuda de um dos filhos, a marca da sua mão no papel. No centro, colocou um laço grande que procurava unir todos esses elementos. Foi possível perceber a dificuldade desta participante em reconhecer aspetos positivos no seu percurso; contudo, ao observarmos juntas o seu trabalho, chamei a atenção para o facto de todos os elementos acrescentados terem cor,

sugerindo que essa presença cromática é, em si, um sinal de que a luz ainda a habita, sobretudo através dos filhos.

A sessão terminou com um momento de agradecimento mútuo. As jovens expressaram ter gostado da atividade, afirmando que o espaço lhes tinha permitido refletir, relaxar e exteriorizar emoções de forma criativa. A MÃE 2 informou com pesar que não poderia participar na sessão seguinte por ter planeado um passeio com a filha. Mais tarde, no piso superior, encontrei a MÃE 5 triste, porque ainda não tinham chegado para a ir buscar, dizendo que “esqueceram de mim”, revelando um sentimento profundo de desamparo.

Ao regressar ao rés-do-chão, voltei a cruzar-me com a MÃE 8, que manteve uma postura de distanciamento, demonstrando maior dificuldade em estabelecer contacto, quer comigo, quer com as restantes. No conjunto, a sessão evidenciou o emergir de um espaço de expressão autêntica, onde as cores, as formas e os gestos permitiram que as participantes comunicassem aspetos profundos das suas vivências interiores, confirmando a relevância das práticas artísticas na construção de voz, reconhecimento e sentido.



MÃE 1 | MÃE 2



MÃE 4 | MÃE 7

Resumo Reflexivo da Sessão 3 – "Música e Emoção"

A sessão começou com algum atraso devido à presença das crianças que acompanharam as participantes. Este cenário, embora inicialmente desafiante, evidenciou uma vez mais a forma como estas mulheres vivem a formação entrelaçada com as exigências da maternidade. Após a intervenção da auxiliar, que levou a maioria das crianças, permaneceu apenas o filho da MÃE 7, tal como na sessão anterior, o que permitiu devolver tranquilidade ao ambiente.

Procurei iniciar a sessão retomando a atividade anterior através de uma pergunta aberta à MÃE 7 *"O que ficou da última sessão?"*. A resposta, tímida e delicada *"Fiquei a pensar muito no que tínhamos feito"* mostrou o impacto que a atividade anterior tivera nela e assinalou a necessidade de conduzir a sessão com sensibilidade às vulnerabilidades presentes no grupo.

A proposta de escolher duas músicas significativas abriu um espaço emocional inesperadamente profundo. A resistência inicial dissipou-se e emergiu um ambiente de escuta, partilha e cumplicidade entre os elementos. De forma espontânea, as histórias cruzaram-se, as músicas convocaram memórias e os sentimentos foram-se tornando matéria comum.

A MÃE 3 foi das primeiras a partilhar. Trouxe músicas árabes que relacionou com o seu percurso afetivo — tanto o anterior como o atual — mencionando a *"lembrança do pai do meu filho"*. Esta partilha alargou o repertório cultural do grupo e despertou curiosidade, levando outras participantes a comentar, a perguntar e até a relacionar a melodia com vivências pessoais. A sua segunda escolha, "Aprendiz", da adolescência, abriu espaço para as restantes falarem das suas próprias nostalgias, criando um clima de identificação mútua.

Foi neste fluxo que a MÃE 7 apresentou a música "Mi Religión", revelando um amor prometido "para a vida toda" que não se concretizou. A emoção do grupo tornou-se palpável quando alguém disse: *"Ele cumpriu — tens um amor para a vida toda: o teu filho."* Ela sorriu, concordou com um aceno tímido, e o ambiente encheu-se de uma solidariedade silenciosa. A sua segunda escolha, "Perfeição", cabo-verdiana, mais

ritmada e luminosa, fez com que o grupo começasse a abanar o corpo, criando um contraste interessante entre dor e esperança, que todas reconheceram.

A MÃE 1 chegou mais tarde, mas a sua presença transformou a energia da sala. Chegou arranjada, com uma postura empoderada que não passou despercebida. Partilhou que tinha vivido um relacionamento tóxico e disse, com grande clareza: *"Só depende de mim mudar."* Este momento teve forte impacto no grupo, que escutou em silêncio. A sua escolha musical refletia este movimento interno: depois de uma primeira seleção, acabou por escolher "Destino", de Phoenix RDC e Bruna Solange, referindo que a música lhe devolvia força — *"Volto a acreditar, mesmo triste."* Esta afirmação dialogou diretamente com a esperança expressa pela MÃE 7, criando uma espécie de fio invisível entre ambas.

A partir daí, foram surgindo comentários cruzados, trocas de olhares, concordâncias e ecos emocionais. A MÃE 5 contribuiu com "Prometo", de Fernando Daniel, trazendo para o centro da conversa o tema da maternidade e das promessas feitas aos filhos. Partilhou a perceção de que já não os consegue controlar como antes, enquanto olhava com ternura para o bebé da MÃE 6. Quando escolheu "Só Nós", dos GNTK, o grupo manifestou entusiasmo, reconhecendo a melodia e comentando sobre relações, escolhas e fases da vida.

A MÃE 6, sempre com o seu bebé ao colo, escolheu "Dreamers", música coreana ritmada que para ela significa acreditar nos sonhos e respeitar os outros. A sua presença trouxe uma suavidade maternal ao espaço, mesmo quando se teve de ausentar para amamentar, despedindo-se com gratidão. Neste momento, a MÃE 4, que estava ao serviço na cozinha, entrou rapidamente para partilhar as suas duas músicas. "Meu Lugar", do grupo angolano 7AL3M, trouxe a temática da saudade e do desejo de regressar a Angola. À pergunta *"Sentes que não pertences aqui?"*, respondeu com honestidade: *"Não é a mesma coisa. Eu quero regressar."*A segunda canção, "Respirar", dos Calema e Sara Correia, abriu margem para reflexões sobre resiliência e adaptação, com o grupo a comentar a importância de "respirar em todos os lugares".

A MÃE 8 apareceu brevemente, lamentando não poder participar devido à videochamada do filho ao pai. A sua expressão deixou perceber um certo desejo de

integrar o grupo naquele momento. Um nova Mãe, a MÃE 9, entrou e saiu rapidamente, despertando curiosidade sobre possível participação futura.

A sessão acabou por se estender além do horário previsto, até a auxiliar vir chamar o grupo para o almoço e para alimentar os bebés. Este prolongamento revelou um dado significativo: apesar da resistência inicial e das contingências da vida quotidiana, a vontade de permanecer juntas era maior. A playlist criada **"Círculo de Nós"** reuniu duas músicas de cada participante e tornou-se um símbolo da identidade coletiva que foi emergindo. Cada música funcionou como um pequeno fragmento de história, e juntas formaram um mosaico emocional rico, plural e profundamente humano.

A sessão demonstrou como a música pode operar como dispositivo pedagógico e relacional, convocando memórias, desejos, dores e potências, e reforçando o sentimento de pertença. Metodologicamente, evidenciou a importância de uma facilitação sensível e flexível, capaz de transformar um espaço cheio de interrupções e vulnerabilidades num território seguro de expressão autêntica e de reconhecimento mútuo.

Resumo Reflexivo da Sessão 4 – "Palavras que Dançam"

A sessão iniciou-se cerca de dez minutos mais tarde, num ambiente marcado pelo cansaço generalizado: na noite anterior tinha ocorrido a ceia de Natal da associação, e todas — mães e crianças — chegavam ainda com o corpo pesado e o olhar sonolento. A ausência da auxiliar tornou o início mais desafiante, pois as crianças permaneciam na sala e procuravam constantemente atenção.
A primeira a chegar foi a MÃE 4, com o seu filho. Numa conversa espontânea, partilhou que tenciona regressar a Angola, onde sente que residem as suas raízes, a sua história e a sua verdadeira pertença. Contou que veio para Portugal através de uma bolsa de estudo e que apenas ao chegar descobriu que estava grávida — revelação que trouxe um tom íntimo e delicado ao início da sessão.

Pouco depois chegaram as Mães 1, 5 e 7, também com crianças ao colo. O espaço encheu-se rapidamente de movimento: pequenos braços estendidos a pedir colo, brinquedos improvisados, disputas momentâneas e muita energia no ar. Ainda assim,

com alguma firmeza das mães e um ambiente de serenidade partilhada, foi possível orientar o grupo para o centro da atividade.

A MÃE 2 não participou na sessão, dado que esteve ao serviço na cozinha durante todo o período, impossibilitada de se juntar ao grupo apesar da sua vontade inicial de participar. Percebendo o estado emocional e físico do grupo, optei por não utilizar a playlist criada na sessão anterior. Aquele tipo de música mais rítmica teria intensificado a agitação presente. Em alternativa, coloquei uma música meditativa e suave, permitindo que as crianças tranquilizassem e que o grupo encontrasse uma respiração comum.

Antes de avançar para a dinâmica criativa, perguntei se tinham gostado da sessão anterior. As respostas surgiram acompanhadas de sorrisos tímidos e olhares cúmplices, revelando reconhecimento e continuidade emocional entre as sessões.
Quando senti que o ambiente estava mais sereno, iniciei a leitura dos excertos poéticos selecionados previamente. Escolhi textos que dialogassem com aquilo que já reconhecia das suas histórias: fragilidades, raízes, perdas, saudades, amor, força e esperança. À medida que lia, o espaço transformou-se: as crianças continuavam presentes, mas entre as mães instalou-se um silêncio de escuta profunda, um silêncio de presença e não de ausência.

Os poemas escolhidos foram:
Mia Couto[1] – “Somos feitos de histórias” (excerto adaptado)
Somos feitos de histórias.
Há palavras que nos salvam
e outras que nos acordam.
Às vezes basta uma frase
para a nossa alma regressar.
Agostinho Neto[2] – “Havemos de voltar” (excerto)
Havemos de voltar

[1] Couto, M. (2013). *Confissão da Leoa*. Editorial Caminho. *(Obra de referência atribuída ao excerto poético “Somos feitos de histórias”.)*

[2] Neto, A. (1985). *Sagrada esperança*. União dos Escritores Angolanos. *(O poema “Havemos de voltar” integra esta coletânea.)*

à casa das nossas mães,
ao cheiro da terra molhada,
ao abraço que nunca se perde.
Conceição Evaristo[3] – “Escrevivência” (excerto adaptado)
Escrevo porque a vida dói,
mas também porque acende.
A palavra é casa,
e dentro dela
eu reconquisto quem sou.
Adélia Prado[4] – “É tempo”
É tempo de nascer de novo.
Tempo de guardar só o que nos alimenta.
E deixar ir o que já não nos cabe na pele.

A leitura destes excertos produziu um efeito profundo. Algumas participantes inclinavam a cabeça, outras fechavam os olhos como quem recebe um afago. Era como se cada poema tocasse simultaneamente numa ferida antiga e numa possibilidade de renascimento. As temáticas evocadas — o regresso, a casa, a palavra como abrigo, a dor que ilumina, o renascer — ressoavam diretamente nas suas vidas marcadas por deslocações, recomposições afetivas, maternidade em trânsito e procura de pertença.

Depois desta leitura sensível, pedi que cada participante retirasse seis palavras do saco e criasse algo — um poema, uma frase, uma narrativa breve. O ambiente tornou-se surpreendentemente criativo, apesar do barulho das crianças e do cansaço evidente. Foi neste momento que a MÃE 3 chegou, profundamente emocionada. Mal entrou, desfez-se em lágrimas. Partilhou que aquela poderia ser a sua última sessão, pois estava a ser preparada a sua deportação para o Brasil — algo que não desejava. Disse, contudo, que ainda havia esperança, dado que o filho é português. O grupo

---

[3] Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Editora Malê. *(Inclui poemas e reflexões associadas ao conceito de “escrevivência”.)*

[4] Prado, A. (1976). *Bagagem*. Imago. *(Obra de referência para o poema “É tempo”.)*

acolheu-a de imediato com palavras de conforto e empatia silenciosa. Após se recompor, decidiu participar na atividade e escreveu: “Medo de ter que partir desse país e ter que retornar por uma fronteira bem longa, me pego a pensar: à noite fico sem sono, mas há uma luz com o brilho de uma estrela, e um abrigo onde estou me dá esperança, como se eu fosse uma ponte de um recomeço para mim”.

Pouco depois chegou a MÃE 6, com o bebé ao colo. Participou com dedicação, criando o seu próprio texto: “Caminharei sem parar em busca daquilo que sei que sou merecedora. com muita força e determinação enfrentarei todos os obstáculos que viram para me desafiar. Em meio as raizes no desfiladeiro do caminho em meioda escuridão irei continuar e ao fim encontrarei luz essa luz que me guiará até a minha jornada. com o coração aberto cheio de emoções vendo a flor do sol”.

O momento da partilha foi um dos mais simbólicos da sessão. Cada mulher leu o que tinha criado, escolhendo de entre as suas seis palavras aquela que mais a representava naquele momento. Surgiram textos carregados de verdade, como o da MÃE 1: “xxx saida de casa, me da vontade de criar asas correr para a minha familia, mas preciso de coragem! sei que eles estão invisiveis fisicamente! mas continuamente na minha mente e no batimento do meu coração como as ondas do mar batendo. mas, mas enquanto posso voar resta amar, eles a distância.

A MÃE 4 partilhou um texto profundamente ligado às suas raízes e ao seu desejo de futuro: “Minha ‘terra’ tem gosto de café, foi onde conheci o verdadeiro amor, hoje nas terras de Camões, escolho ‘voltar’, e com muito cuidado vou traçando um novo caminho ‘futuro’, aonde sonho poder estar ao pé do meu ‘filho’ e poder conseguir dar o melhor para ele, e com muito afeto amor e gratidão, vou vivendo cada momento intensamente”. A MÃE 5 escreveu com simplicidade e honestidade emocional: “a vida traz esperança, mudança e abrir os nossos horiz.ontes. as vezes apetecenos dar um grito e ter um abraço de verdade”. E a MÃE 7, tantas vezes mais fechada, partilhou algo que tocou profundamente o grupo: “na minha vida sempre tive um sonho de fazer uma viagem. sempre fui uma menina com muita liberdade desde que fiz 18 anos e quando a minha vida mudou por alguns acontecimentos perdia. hj posso dizer que vou voltar essa liberdade, e que começas um recomeço melhor pá tudo! as minhas xxx são as melhores o nascimento dos meus filhos são e vão ser os melhores! ser

mãe é a melhor coisa que tenho e podes ter orgulho de mim mesmo por ser a melhor mãe.”

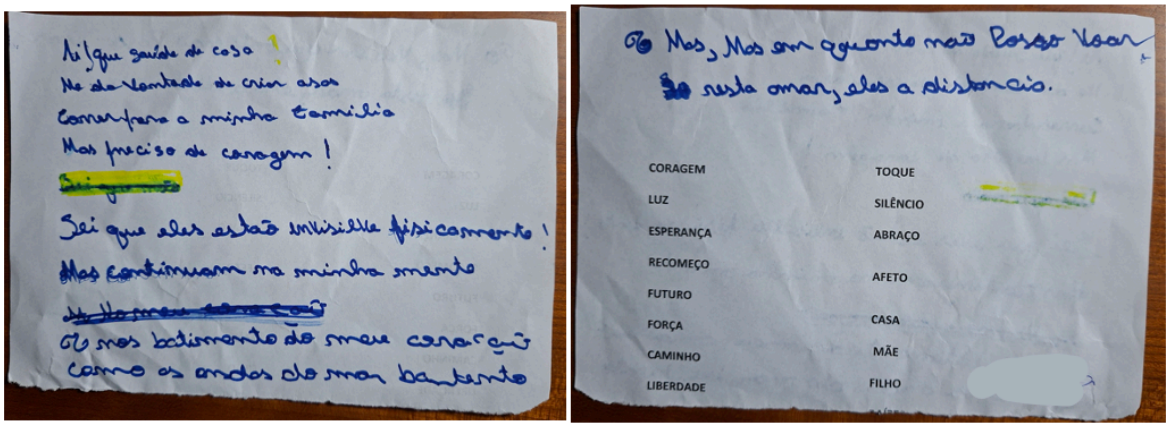
As partilhas foram intensas, atravessadas por lágrimas, sorrisos tímidos, silêncios densos e aplausos espontâneos. A sala transformou-se num espaço onde a vulnerabilidade deixava de ser fraqueza e se tornava força partilhada. No encerramento, a MÃE 4 afirmou: “Nunca pensei que através da arte pudesse recuperar, sentir e exteriorizar tantas coisas que estavam aqui dentro.” A MÃE 1 e a MÃE 6 concordaram de imediato, reconhecendo-se nas palavras da colega. Por ser a última sessão antes de 2025, levei bombons e caramelos. A alegria com que os partilharam foi enternecedora — por instantes, aquelas mulheres tão marcadas pela dureza da vida recuperaram uma leveza infantil: dividiram doces, riram, trocaram sabores como quem celebra pequenos gestos de afeição.

No final, a MÃE 7 partilhou que, muito provavelmente, iria regressar à sua terra para recomeçar a sua vida em Viseu, junto dos pais e dos filhos. Falou deste possível regresso com uma serenidade nova, como quem reconhece que precisa de voltar às suas raízes para poder reconstruir-se. A sua decisão foi escutada com respeito por todas, e nela tantas vezes mais dura e fechada era visível uma fagulha de esperança, refletida também nas palavras que escreveu durante a sessão.

A sessão terminou num clima profundo de humanidade. Mais do que exercícios poéticos, foi um espaço de cura, encontro e significado. As palavras dançaram e com elas dançaram também as histórias, as saudades, os medos e as forças destas mulheres.



Painel de palavras



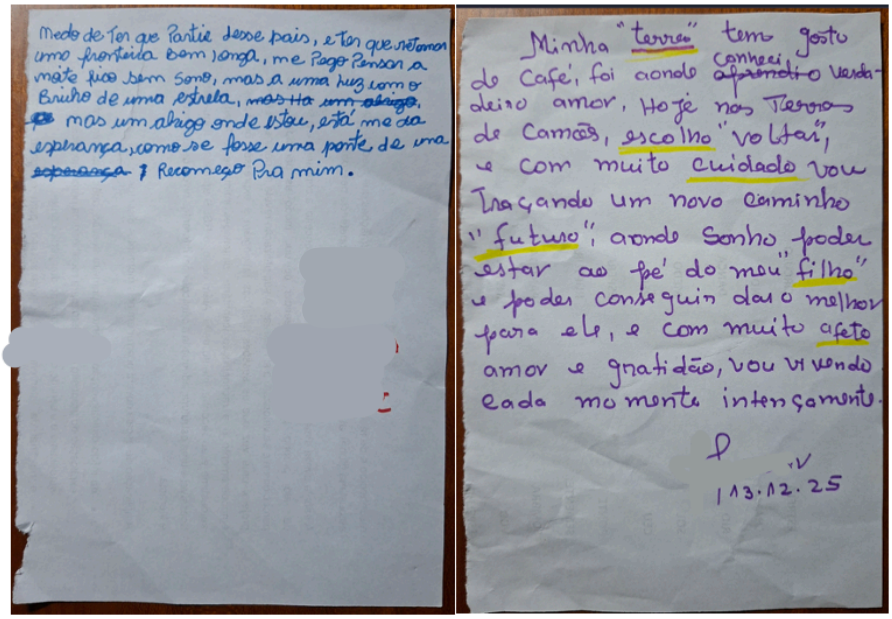
Ai que saúde de coisa !
Me dá vontade de criar asas
Conversar para a minha família
Mas preciso de coragem !

Sei que eles estão invisível fisicamente !
Mas continuam na minha mente
[redacted]
Os nós batimento do meu coração
Como os anos do meu batente

Mas, Mas em aguento mas Posso Voar
Nesta amar, eles a distancia.

CORAGEM	TOQUE
LUZ	SILÊNCIO
ESPERANÇA	ABRAÇO
RECOMEÇO	AFETO
FUTURO	CASA
FORÇA	MÃE
CAMINHO	FILHO
LIBERDADE	

MÃE 1

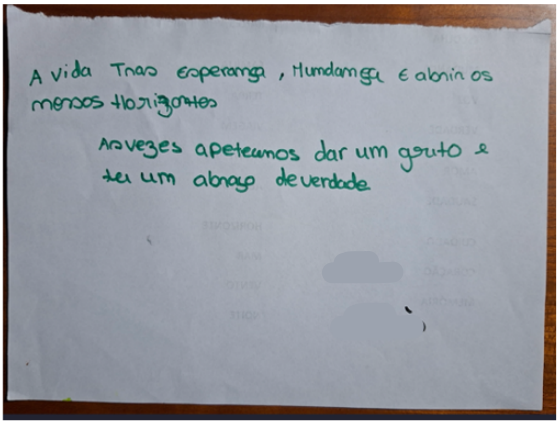


Medo de ter que Partir desse país, e ter que retornar uma fronteira bem longa, me Pego Pensar a mãe fico bem sem, mas a uma luz como o Brilho de uma estrela, mas ha um abraço, mas um abraço onde estou, está me da esperança, como se fosse uma ponte de uma esperança ? Recomeço Pra mim.

Minha "terra" tem gosto de Café, foi aonde conheci o Verdadeiro amor, Hoje na Terra de Camões, escolho "voltar", e com muito cuidado vou Traçando um novo caminho "futuro", aonde Sonho poder estar ao pé do meu "filho" e poder conseguir dar o melhor para ele, e com muito afeto amor e gratidão, vou vivendo cada momento intensamente.

13.12.25

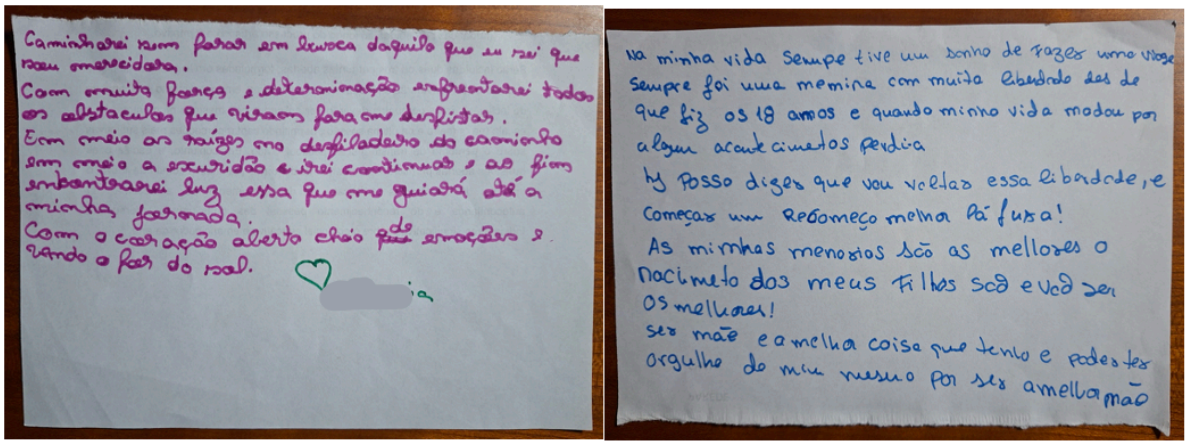
MÃE 3 | MÃE 4



A vida Traz esperança, Mundança e abrir os nossos Horizontes

Ás vezes apetecemos dar um grito e ter um abraço de verdade

MÃE 5



MÃE 6 | MÃE 7

Resumo Reflexivo da Sessão 5 – "O Mapa Interior"

A Sessão 5 teve uma duração mais curta do que o habitual, cerca de uma hora, por estar condicionada pela visita que as participantes receberiam durante a tarde. Este fator, aliado à presença de várias crianças na sala, influenciou o ritmo da atividade desde o início. A proposta previa um momento inicial de meditação, mas rapidamente se tornou evidente que o contexto não permitia a serenidade necessária: as crianças procuravam brincar, disputar atenção, sentar-se ao colo das mães. Ainda assim, o grupo procurou adaptar-se, mostrando flexibilidade e vontade de participar.

Todos os elementos estiveram presentes, exceto a MÃE 6, adoentada, e a MÃE 8, que se encontrava no piso superior mantendo a ausência constante que caracterizou todas as sessões anteriores. A MÃE 1 chegou atrasada, ainda marcada pelo sono, mas integrou-se com a entrega sensível que sempre demonstrou.
A dinâmica consistiu em desenhar um "mapa interior", um exercício projetivo que convidava cada participante a traduzir, em símbolos, traços, palavras e cores, aquilo que habita dentro de si neste momento da vida. A atividade iniciou-se em silêncio relativo, entre tentativas de concentração e interrupções provocadas pelas crianças.

A MÃE 2 desenhou duas figuras femininas — ela e a filha — acompanhadas de corações e da expressão "traços de amor". Partilhou, com um sorriso tímido, que o desenho representava "felicidade, amor e acima de tudo poder viver a vida". A escolha do preto para destacar alguns elementos foi justificada por ela como forma de realçar aquilo que, no meio do caos diário, deseja proteger e iluminar.

Já a MÃE 5 desenhou um coração e escreveu a palavra “filhos”, colocando-os no seu mapa emocional. Adicionou uma estrela com a inscrição “os meus anjos da guarda (pai, mãe, irmãos e avós)”, evocando o papel estruturante da família na sua vida. Após pesquisar frases que ressoassem consigo, escolheu duas que escreveu cuidadosamente: “Provações e desafios fazem parte da vida, por isso, não se deixe intimidar por eles. Seja corajoso, focado e persistente para realizar os seus sonhos” e “Você é capaz de coisas incríveis”. Era visível o desejo de acreditar nestas palavras de se fortalecer através delas.

A MÃE 3 representou a família que idealiza: ela e o filho, uma casa, um jardim com uma árvore, um sol e algumas nuvens. O desenho trazia consigo o eco de sonhos antigos, quase de infância, e as pressões muito reais do presente. Escreveu quatro frases que revelavam a ansiedade que vive: a urgência de encontrar emprego por questões burocráticas da AIMA, o desejo profundo de sair da instituição e construir “uma vida normal lá fora”, e a frase que repetiu com convicção: “Quero recomeçar um ano com expectativas. METAS.” O desenho era um misto de esperança um lugar onde o futuro ainda teima em não se definir.

O momento mais intenso e emocional da sessão surgiu com a partilha da MÃE 7. Mostrou o desenho e disse, sem rodeios: “O meu interior está preto. Está preto há muito tempo, não é de agora.” A voz embargava enquanto tentava explicar o que sentia: “Tristeza e alívio ao mesmo tempo... um recomeço de vida, futuramente”. “Pensamentos positivos e negativos ao mesmo tempo.” E depois, a frase que caiu como um peso insuportável sobre a sala: “A minha maior força são os meus filhos, apesar de um recomeço sem eles.”

Fez-se silêncio. Um silêncio denso, carregado, onde ninguém ousou precipitar palavras. As lágrimas começaram a escorrer pelo rosto de quase todos os presentes. A MÃE 7 partilhou então que ia ser separada do filho mais novo, de apenas um ano e meio, que iria para uma família de acolhimento. O filho mais velho estava em Viseu, com os avós. E ela, ficaria ali, só, à espera da possibilidade incerta de a mãe a voltar a receber em casa. No seu desenho, representou um coração rodeado da frase: “A minha maior força são os meus filhos. Nunca vou desistir deles!” Ao lado, desenhou uma nuvem e escreveu: “Pensamentos na mente que tudo vai dar certo. Mas também

pensamentos negativos. A minha vida vai ter um recomeço longe e perto dos meus filhos."

A MÃE 4 foi a primeira a quebrar o silêncio, dizendo: "Não sei o que estás a passar, é uma situação muito difícil, e coloco-me no teu lugar. Vais conseguir." As suas próprias emoções estavam à flor da pele. No seu desenho, tinha representado estrelas como símbolo de gratidão por ter podido estar com o filho na instituição e realizar a formação. Mas também desenhou nuvens negras, confessando que se sentia "engasgada", como se algo a apertasse por dentro. Ao lado das nuvens, colocou um girassol com folhas verdes símbolo de esperança e apenas ao analisarmos o desenho percebeu a presença de raízes e água: a sua ligação profunda à terra, à origem, à vida que insiste em renascer.

A MÃE 1, que inicialmente não tinha gostado do desenho e pediu uma nova folha, acabou por criar uma composição rica em símbolos. Representou as adversidades da vida como traços confusos, mas também se desenhou a si própria e incluiu uma nota musical "eu gosto de ouvir música quando estou nesses momentos". Desenhou um "M" invertido que, para ela, significa as oscilações da vida: "às vezes estamos por cima, outras por baixo". Acrescentou ainda um troféu símbolo da vitória e elementos naturais como mar, estrelas, sol e flores: "porque acredito que as coisas mudam; o mundo não é só maldade. Eu acredito na lei da atração."

Ao longo da sessão, entre choros, sorrisos, silêncios e símbolos desenhados, tornou-se claro que a atividade funcionou como um espelho íntimo, revelando estados internos que talvez não encontrassem espaço para emergir noutro contexto. Cada traço continha uma narrativa, cada cor evocava um sentimento, cada palavra escrita era um pedaço de verdade.

A sessão terminou cedo, mas deixou marcas profundas. Mesmo num contexto apressado e ruidoso, o grupo criou um espaço de vulnerabilidade partilhada, de reconhecimento mútuo e de cuidado recíproco. O "mapa interior" de cada participante tornou-se também um mapa coletivo — traçado de dores, desafios, forças e esperanças que, quando colocados lado a lado, revelaram a beleza resiliente destas mulheres.

Resumo Reflexivo da Sessão 6 – "A Máscara e Eu"

A Sessão 6 decorreu num ambiente particularmente desafiante, marcado pela presença de todas as crianças na sala — um elemento estrutural que, mais do que um contratempo, evidenciou a realidade quotidiana das mulheres que integram o grupo. O espaço tornou-se rapidamente ruidoso, fragmentado, preenchido por solicitações afetivas e corporais que competiam com o desejo de introspeção. Ainda assim, a estratégia de incluir as próprias crianças na atividade, oferecendo-lhes máscaras para decorar, funcionou como mecanismo regulador: aquilo que inicialmente parecia caos transformou-se, pouco a pouco, numa energia criativa partilhada, onde mães e filhos encontraram modos paralelos de existência. A sessão começou, portanto, dentro do contexto real da vida: com interrupções, cuidados simultâneos e improvisações, lembrando que o trabalho artístico-pedagógico em contextos de vulnerabilidade raramente acontece em condições ideais — e que é precisamente nesta imperfeição que reside grande parte da sua força transformadora.

Estiveram presentes todos os elementos, exceto a MÃE 1, que se encontrava a cumprir responsabilidades na cozinha. Também a ausência definitiva da MÃE 7 se fez sentir. Depois da carga emocional intensa da sessão anterior, regressara a Viseu para tentar recuperar os filhos, entrando num processo de adaptação delicado e exigente. A forma como o grupo reagiu — com curiosidade discreta, preocupação empática e silêncio respeitoso — mostrou o quanto a sua história se tinha inscrito na memória coletiva do grupo.

Após um esforço conjunto para estabilizar o ambiente, apresentei o tema da sessão: pensar as "máscaras" que usamos no quotidiano — não enquanto disfarces artificiais, mas enquanto símbolos de proteção, expressão e sobrevivência. A metáfora foi recebida com interesse imediato, talvez porque espelha muitas das vivências do grupo, marcado por trajetórias onde a exposição e o resguardo coexistem como mecanismos de autopreservação. Cada participante recebeu uma máscara branca e foi convidada a preenchê-la com cores, traços, colagens e símbolos que expressassem partes visíveis e invisíveis da sua identidade.

A sala rapidamente se tornou um lugar de criação intensa: tintas espalhadas, recortes improvisados, risos entrecortados por frustrações breves e momentos de descoberta.

A arte transformou-se, uma vez mais, em território de expressão emocional segura, permitindo que dimensões íntimas viessem à superfície através de gestos simples.

A MÃE 6 destacou-se pelo desconforto visível. Repetia: “não sou criativa”, “não sei o que vou dizer…”. A insegurança revelada mostrava não apenas um bloqueio criativo, mas também um medo de falhar perante o grupo — como se a exposição artística fosse também exposição afetiva. Disse-lhe: “Tens outros dons.” Ainda assim, manteve uma postura tímida, procurando refúgio no silêncio. A MÃE 4, num gesto de solidariedade espontânea, ajudou-a a decifrar a própria criação: “Está a representar o tempo, está frio, estamos todos juntos.” E a MÃE 6, quase num sussurro, acrescentou: “eu não sei o que é que eu falo.” Mesmo assim, concluiu a máscara — mostrando que, neste espaço, até o silêncio tem lugar e valor.

Seguiu-se a partilha da MÃE 5, antecedida por um gesto tocante: um dos seus filhos ofereceu-me a máscara que tinha pintado. Quando descreveu a sua própria máscara, disse: “Um misto de cores, um misto de sentimentos que estou a passar nesta altura.” Explicou os elementos com uma clareza emocional profunda: “A zona do preto é a zona do medo, uma fase mais complicada”; “A rosa é a nível da esperança e liberdade”; “O vermelho é a zona do amor.” Depois, num movimento de grande vulnerabilidade, confessou: “Eu devia dizer o que eu sinto, cá dentro… e por vezes calo-me.…” O silêncio que se instalou no grupo após esta frase foi revelador: havia ali não apenas identificação, mas também respeito pela coragem de nomear a própria dificuldade.

A MÃE 3, apelidada pelo grupo de “Picasso”, apresentou uma máscara altamente simbólica. Numa metade desenhou quatro lágrimas: “Mas não é tristeza,” explicou, “é pelas dúvidas… se vou ser boa mãe… mas estou aprendendo.” Na outra metade, desenhou quatro lâmpadas: “É a luz e a esperança de que tudo vai dar certo — e está dando certo.” A sua máscara parecia condensar, num só objeto, a tensão entre fragilidade e potência — um mapa emocional onde conviviam medo, esperança, transformação e autoconsciência.

A MÃE 2, ainda adoentada, foi a primeira a terminar, como habitual. A impulsividade do gesto criativo levou-a a pintar a máscara inicialmente de um modo, mas rapidamente cobriu-a inteira de vermelho: “Não estou numa fase nem boa nem má.”

Depois explicou: “O vermelho representa todo o amor que carrego por dentro.” A simplicidade e a intensidade simbólica desta escolha deixaram claro o quanto a sua identidade afetiva se expressa mais pela profundidade do sentimento do que pela exuberância formal.

A MÃE 4 reafirmou, como em sessões anteriores, a força da sua identidade africana. Disse: “Tento sempre passar às pessoas que sou realmente africana, porque as mulheres africanas são muito fortes, para além das adversidades.” Descreveu-se como “uma mulher alegre e forte e uma mulher bonita”, acrescentando com orgulho: “Orgulhosamente africana.” A máscara apresentava cores quentes, formas geométricas e raízes — literalmente raízes — que simbolizavam ligações profundas à terra, à ancestralidade e à resiliência. Quando se apercebeu das raízes desenhadas, interpretou-as como sinal de que a máscara estava a ser “regada” — um gesto simbólico de autocuidado, cura e reconstrução.

Já perto do final, a MÃE 1 entrou discretamente na sala, manifestando um desejo genuíno de participar. No entanto, as responsabilidades da cozinha chamavam-na repetidamente, e apenas conseguiu dizer: “Na próxima sessão venho, prometo.” Este momento, embora breve, demonstrou o vínculo afetivo que tem vindo a consolidar-se entre ela, o grupo e o processo criativo. No encerramento, a filha da MÃE 5 mostrou a máscara que pintou; todas aplaudiram, celebrando não apenas a beleza do objeto, mas também a presença da dimensão intergeracional — a criação enquanto gesto de continuidade, onde mães e filhos participam no mesmo contexto de expressão simbólica.

Ao observar as máscaras expostas lado a lado, tornou-se evidente que cada uma era um fragmento de verdade interior: um retrato emocional onde medo, força, esperança, pertença e amor se entrelaçavam em camadas visíveis e invisíveis. Mais uma vez, confirmou-se que, mesmo em contextos caóticos, este espaço funciona como um laboratório de humanidade — um lugar onde cada mulher pode existir com aquilo que tem, aquilo que sente e aquilo que consegue dar. E isso basta. É suficiente para criar laços. É suficiente para reconstruir. É suficiente para que cada uma se sinta, finalmente, vista.



MÃE 2 | MÃE 3 | MÃE 4



MÃE 5 | MÃE 6

Resumo Reflexivo da Sessão 7 – "Colagem de Futuros: O Meu Próximo Passo"

A Sessão 7 decorreu numa sexta-feira ao final da tarde, num ambiente marcado por uma serenidade rara, favorecida pela ausência das crianças, o que permitiu às participantes um espaço de introspeção mais profundo. A sessão teve início com um momento particularmente significativo: a coordenadora da instituição partilhou o feedback das mulheres acerca do estudo, sublinhando "a alegria com que participam nas sessões" e "a importância que sentem por as sessões lhes fazerem questionar sobre determinados assuntos". Este reconhecimento, vindo das próprias participantes, reforçou a pertinência pedagógica e humana da intervenção. A coordenadora expressou ainda o desejo de que, terminado o estudo, eu pudesse continuar o trabalho de forma voluntária, evidenciando como o dispositivo grupal tem vindo a constituir-se como espaço de cuidado, reflexão e construção de sentido.

O clima de tranquilidade que se instalou desde cedo favoreceu um mergulho mais íntimo na proposta da sessão: pensar o futuro próximo, identificar desejos realistas e

dar forma a pequenos passos possíveis. A playlist do “nós” — composta ao longo das sessões anteriores — acompanhou todo o processo, evocando memórias, afetos e identidades já partilhadas. A ausência da MÃE 1, por motivos laborais, não comprometeu a coesão do grupo; a energia coletiva parecia consolidada, quase ritualizada.

Quando as participantes iniciaram a escrita dos post-its “quero mais” e “quero menos”, uma atmosfera de silêncio reflexivo tomou conta da sala. Esta pausa — densa, consciente — revelou a entrada num território de autorregulação emocional e de projeção subjetiva, típico dos dispositivos de imaginação orientada. A atividade transformou-se num exercício de autoanálise, onde o suporte visual (colagem, palavras, imagens) permitiu externalizar zonas internas difíceis de verbalizar.

A primeira partilha foi da MÃE 4, que leu pausadamente: “quero mais… dinheiro… terminar com êxito a minha formação… poder encontrar um trabalho para poder dar vida aos meus projetos… e principal de tudo ter mais paz na minha vida”. Na lista do que desejava menos, escreveu: “quero menos stress na vida, menos chatices, decepcionar as pessoas, menos péssima mãe, quero menos me atrasar às aulas, quero menos relações tóxicas na minha vida”. A vulnerabilidade implícita nestas afirmações revela o modo como estas mulheres negociam diariamente múltiplos papéis — maternos, formativos, afetivos — e como a responsabilidade económica e emocional se entrelaça com sentimentos de culpa ou autoexigência. Quando questionada sobre os atrasos, respondeu: “tá difícil, é difícil com crianças”, convocando a dimensão estrutural da maternidade em contexto de vulnerabilidade. As respostas espontâneas do grupo, sobretudo da MÃE 2 (“tenta fazer isso”) e da MÃE 6, funcionaram como mecanismo de apoio mútuo e partilha de estratégias práticas — um exemplo vivo de pedagogia horizontal e comunitária.

As intervenções do grupo tornaram-se progressivamente mais densas e dialogadas. Quando a MÃE 4 afirmou ter medo de ser uma “péssima mãe”, a MÃE 2 devolveu-lhe uma reflexão altamente significativa: “eles não vêm com livro de instruções… ao longo da vida tu vais aprender com eles e eles vão aprender contigo”. Esta frase sintetiza um entendimento profundamente relacional da maternidade, contrastando com

narrativas normativas que impõem modelos de perfeição inatingíveis. A resposta foi acolhida com aplausos, gesto performativo de reconhecimento e validação.

A MÃE 6 apresentou uma composição visual marcada por pequenos corações, nuvens e um autocolante de um abacate a piscar o olho. As suas escolhas projetivas eram tímidas, mas carregadas de simbolismo. No “quero mais”, escreveu: “mais apoio”, “ser uma mãe batalhadora”, “quero criar memórias com o meu filho, estar sempre presente nos dias mais especiais e mais tristes também”. No “quero menos”: “quero menos doença, decepção, menos intrigas e menos amizades falsas”. O grupo acolheu a partilha com forte empatia. A partir das suas palavras, sublinhei a importância das “memórias” como tessitura identitária e afetiva — aquilo que permanece quando o tempo transforma tudo o resto. A reflexão conjunta levou também à discussão sobre “amizades falsas”, onde a MÃE 5 afirmou: “há muitas”, e a MÃE 6, num sorriso tímido, reconheceu: “já fui queimada por muitas amizades”. Este momento permitiu ao grupo identificar padrões relacionais tóxicos, articulando-os com processos de crescente consciência crítica.

A MÃE 2 — ainda em recuperação de uma cirurgia à garganta — protagonizou uma das partilhas emocionalmente mais ricas da sessão. Iniciou dizendo: “o que quero mais é arranjar um trabalho depois do meu pós-operatório finalizado”, “quero criar mais momentos felizes com a minha filha e quero ser uma melhor versão para mim”. No “quero menos”, escreveu: “estar num espaço onde não me identifique, amar insignificativamente e sair da minha bolha”. Explicou: “eu gosto de estar na minha zona… quando eu estou num dia menos bom, eu gosto de estar na minha zona”. Esta expressão traduz um mecanismo de autorregulação, que o grupo escutou com respeito.

A reflexão tornou-se mais profunda quando acrescentou: “eu percebi que… existe eu. Eu reparei que quando eu fiquei incapacitada eu não podia trocar a fralda à minha filha… eu percebi que tenho que colocar a VVV como segunda opção, eu como primeira, porque antes de um filho existe uma mãe… e se a mãe não estiver bem, o filho não vai conseguir estar estabilizado.” A frase ressoou fortemente no grupo, que respondeu com aplausos. Ao ser questionada sobre estar na sua “melhor versão”,

respondeu: “não, ainda não… quase lá perto”. Este momento de autorreconhecimento representa um avanço emocional notável na construção da autoconsciência.

A MÃE 5 apresentou uma colagem visual suave, composta por uma casa, uma flor, um sol e vários corações rosa. Iniciou com um “ui”, antecipando a dificuldade em nomear vulnerabilidades. Disse: “o que quero cultivar neste momento é mais amor a nível dos meus filhos, a nível de mim própria”; para o futuro próximo, expressou: “voltar a casa”, e a mais longo prazo, “a carta de condução e o carro”. No “quero menos”, referiu: “depressão, ansiedade e autoestima baixa”. Ao justificar esta última, disse: “às vezes sinto-me só… e sinto-me mal com o meu corpo… falta de afeto, de palavras carinhosas, confiança.” O grupo tentou contrapor esta visão, dizendo que a percecionavam como confiante e vaidosa. A MÃE 2 interrompeu com uma observação certeira: “nem tudo o que parece é”. A MÃE 4 retomou a metáfora trabalhada na sessão anterior: “isto é a questão da máscara… ela mostra uma coisa, mas sente é a falta de algum afeto, de algum carinho”. Seguiu-se uma reflexão profunda sobre relações, padrões de autossacrifício e dificuldade em estabelecer limites. A MÃE 5 confessou: “eu tenho dificuldade em dizer que não… sou boa demais, mas lixa-me sempre pelas costas.” E prosseguiu: “se eu tivesse aprendido a dizer que não, não faziam de mim gato sapato”. A conversa tornou-se então partilha de sabedoria coletiva, onde todas se reconheceram.

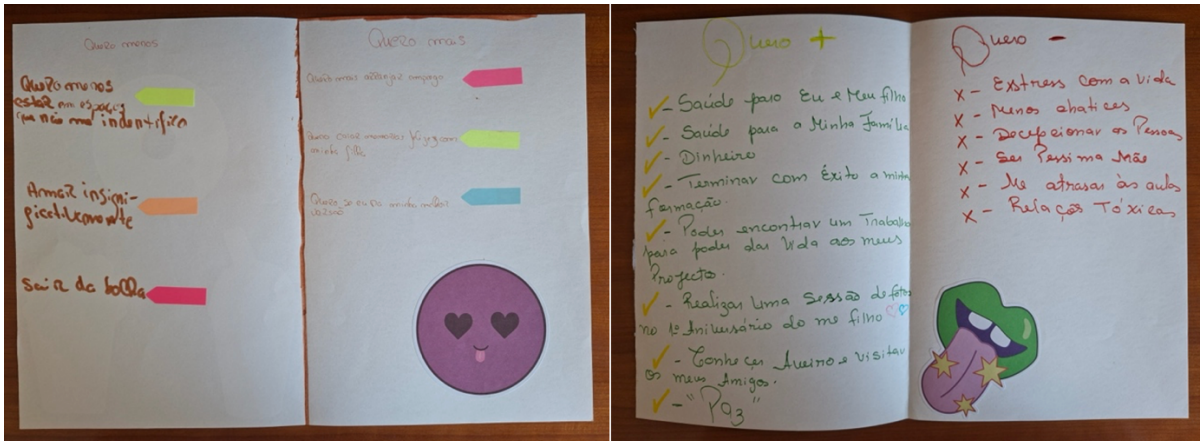
A MÃE 3 concluiu a ronda com uma colagem repleta de corações, revelando um imaginário afetivo e aspiracional. Disse: “quero mais poder organizar a minha vida, ter planejamento, ter os meus documentos em mãos, poder visitar a minha família no Brasil, quero ter a minha autoestima alta”; e acrescentou: “quero ter menos ansiedade, ter menos pensamentos negativos, ter menos preconceito comigo própria”. Quando questionada sobre este último ponto, afirmou: “às vezes não me acho bonita”. Seguiu-se um diálogo espontâneo, onde a MÃE 6 exclamou: “você é uma gata, mulher”, ao que ela respondeu: “mas eu não me acho bonita”. O grupo discutiu então a influência dos olhares externos, com a MÃE 5 a dizer: “as opiniões dos outros não contam… nós somos aquilo que somos… nós temos que saber aquilo que somos capazes”. O diálogo evoluiu para memórias de relações tóxicas, perdas, maternidade, expectativas e reconstrução identitária. A intensidade emocional era palpável; cada partilha parecia convocar outra, num movimento de co-regulação afetiva. O tempo passou sem que

nos apercebêssemos. A coordenadora interrompeu-nos para anunciar que era hora de jantar. A sensação foi de sessão inacabada, não por falta de partilhas, mas pela profundidade emergente que o tempo já não permitia prolongar. Despedimo-nos com aplausos mútuos, num gesto que simbolizava reconhecimento, gratidão e pertença.

Esta sessão revelou que, quando se oferecem dispositivos criativos simples, mas estruturados — como a colagem, a escrita breve e a partilha orientada — as mulheres constroem narrativas de futuro que funcionam simultaneamente como ferramenta de autorreflexão, exercício de autonomia e experiência comunitária de validação. A sessão mostrou também como a esperança, quando trabalhada de forma realista e situada, pode ser um motor de reorganização subjetiva. E, sobretudo, confirmou que este grupo é hoje um espaço seguro onde cada mulher pode pensar-se, dizer-se e reinventar-se em diálogo com as outras.



MÃE 2 | MÃE 3



MÃE 2 | MÃE 4



MÃE 5 | MÃE 6

Resumo Reflexivo da Sessão 8 – "Cartas para Mim: Cuidado e Reparação"

A Sessão 8 decorreu numa atmosfera marcada pela suavidade da música de fundo e por uma maior interioridade do grupo, como se o próprio tema — a escrita de uma carta íntima, dirigida a si mesma — convocasse uma outra qualidade de presença. Logo no acolhimento tornou-se evidente que este encontro teria uma densidade emocional particular, não apenas pela natureza introspectiva da proposta, mas também pelas transformações que começavam a atravessar a composição do grupo.

Foi o caso da chegada do nova MÃE 10, grávida, prestes a ser mãe novamente dentro de um mês e meio, acompanhada por uma filha de três anos. Tinha chegado à

instituição dois dias antes e foi acolhida com uma curiosidade calorosa pelas restantes participantes, que desde o início demonstraram abertura para integrar novas histórias nas suas próprias trajetórias coletivas. A entrada deste nova Mãe coincidiu com um momento significativo para mim: pela primeira vez, a MÃE 3, a MÃE 4 e a MÃE 5 perguntaram-me se, depois do estudo, eu continuaria a desenvolver as sessões. A resposta “sim”, continuaria quinzenalmente serviu como confirmação da importância que estes encontros foram ganhando na vida do grupo. Ali estava um espaço de continuidade, de cuidado e de pertença, que nenhuma de nós queria ver interrompido.

Nesta sessão estiveram ausentes a MÃE 2, que se encontrava na cozinha, e a MÃE 1, que, devido ao cansaço acumulado após o início do trabalho, decidiu descansar. A ausência de ambas foi sentida, mas compreendida pelo grupo. Mais tarde, a meio da sessão, a MÃE 5 teve de se ausentar momentaneamente após ouvir as crianças a chorar no piso superior um reflexo imediato das responsabilidades maternas que nunca se suspendem por completo.

Antes da sessão, a MÃE 5 partilhara comigo que permaneceria na instituição por mais seis meses, devido à necessidade de realizar exames médicos que permitissem avaliar a sua capacidade cognitiva para cuidar dos filhos. Esta partilha atravessou silenciosamente aquele momento, conferindo-lhe uma delicadeza e uma intensidade emocional próprias.

Para facilitar a expressão simbólica, levei vários postais para que cada uma pudesse escolher a imagem que mais ressoasse com a sua história. Nenhuma quis escrever em folhas brancas: todas optaram pelos postais, como se a imagem escolhida funcionasse como ponto de apoio, de segurança, ou como um espelho.
A MÃE 10 escolheu um postal com malmequeres e escreveu o nome no exterior do envelope talvez um gesto de afirmação identitária num momento de rutura e reinício. A MÃE 6 escolheu rosas cor-de-rosa e deixou o envelope deliberadamente em branco. A MÃE 5 escolheu um postal onde estavam representados um menino e uma menina, alusivos aos filhos, desenhando corações no envelope. A MÃE 4 escolheu tulipas brancas e amarelas. A MÃE 3, já num gesto carregado de simbolismo, escolheu um campo de girassóis com uma casa ao fundo e disse: “é o meu sonho” — “uma casa,

uma família". No envelope desenhou inúmeros corações, como se preenchesse antecipadamente o espaço com aquilo que deseja alcançar.

A música serena acompanhava a concentração crescente do grupo. O silêncio que se instalou não era vazio: era um silêncio habitado, denso, próprio da escrita que toca memórias, feridas e desejos. Por vezes, o filho da MÃE 3 quebrava o silêncio com pequenos comentários, mas também ele estava absorvido pelo seu desenho uma espécie de eco infantil do trabalho interior das mães.

A narrativa da MÃE 10 surgiu nesse contexto, trazendo consigo um testemunho de perda, violência e traição que apanhou o grupo de surpresa. Contou que uma antiga melhor amiga fizera queixas anónimas, prometendo que lhe tiraria aquilo que ela "mais amava": a filha. Relatou que assinara um documento da CPCJ sem perceber que estava a consentir guarda partilhada com a avó, que, mais tarde, se comprovou não ter condições de saúde. E que, perante essa impossibilidade, a CPCJ sugeriu enviar a filha para um colégio. Foi assim que ambas deram entrada na instituição como única forma de evitar que a criança fosse institucionalizada. A vulnerabilidade crua desta partilha abriu espaço para uma identificação imediata.

A MÃE 6 disse: "por que é que eu falei sobre as amizades falsas?", e acrescentou: "por a amiga dentro de casa...".A MÃE 10 respondeu: "eu dava a minha vida por ela... nunca pensei que ela me fizesse isso". Continuou: "o dinheiro subiu à cabeça, e quis por em causa uma amizade de anos... eu nunca imaginei, ainda por cima a mim... nunca pensei que ela fizesse isso". A MÃE 5 refletiu: "às vezes pensamos que é tudo muito bonito no início, as amizades, e depois no fim dão-nos uma facada nas costas... aprende-se, cresce-se e tudo".

A sessão prosseguiu com partilhas opcionais. Apenas três elementos quiseram ler as suas cartas: a MÃE 5 e a MÃE 4. A MÃE 5 explicou a escolha do postal: "faz-me lembrar os meus filhos". Depois, leu: "não pus muito a nível do meu passado, não quis falar muito do meu passado". Agradeceu: "Obrigada por ter dado os maiores presentes da minha vida, que é os meus filhos, a minha casa, a minha família." E afirmou com determinação: "irei lutar para uma vida melhor, para nós, e poder tirar a minha carta e ter o meu próprio carro." Todas aplaudimos. Seguiu-se a MÃE 4, cuja carta se iniciou com uma ternura arrebatadora: "querida,. és o amor da minha vida". Descreveu

momentos difíceis e felizes, reconheceu aprendizagens e expressou gratidão: “Obrigada por me proporcionar esta linda experiência, a onde choramos, nos estressamos mas também sorrimos”. E concluiu com a visão de futuro: “daqui para a frente quero que sejas feliz. Que aproveites cada minuto da tua vida com muita sabedoria, muita alegria e ‘amor’ beijinhos da sua amada. I LOVE YOU.” No envelope colocou a sua assinatura, e quando observámos que tinha enviado um beijo para si própria, respondeu: “têm que se amar, né” uma frase simples, mas profundamente simbólica.

Foi neste ambiente de suspensão gentil que partilhei a intenção de visitarmos o Museu Soares dos Reis no dia 21 de março. A resposta foi imediata: entusiasmo, vontade de organizar a logística dos filhos, desejos de participar apesar das condições individuais. Até a MÃE 10, grávida e ainda a adaptar-se, demonstrou vontade de ir. O grupo começou a imaginar possibilidades, e esse movimento coletivo de planeamento ainda que simples fortaleceu a perceção de futuro e pertença. Depois, do entusiasmo propus a ideia de um piquenique na visita a Serralves. A MÃE 6 sugeriu fazer rifas para reunir recursos e cada uma levar algo. A energia era leve, criativa e cheia de esperança.

No final da sessão, depois de todos terem subido, a MÃE 3 ficou comigo. Partilhou que tinha começado a trabalhar num hotel, como housekeeping, e estava radiante sentia que a vida começava finalmente a encaminhar-se para conseguir o visto. Mostrou-me fotografias do filho mascarado no telemóvel. Sendo uma das participantes mais tímidas desde o início, esta partilha inesperada teve um peso simbólico enorme: era sinal de confiança, vínculo e reparação.

A sessão terminou, assim, com a confirmação de que estas cartas íntimas, escritas na privacidade de um postal, funcionaram como dispositivos de cuidado e reconhecimento. Mais do que textos, tornaram-se gestos de reparação interna pequenas âncoras para um futuro que ainda está a ser construído, mas que já pode ser imaginado com menos medo e mais amor.



MÃE 2 | MÃE 3 | MÃE 4



MÃE 5 | MÃE 10

Resumo Reflexivo da Sessão 9 – "Argila (Plasticina), Terra e Presença"

A Sessão 9 decorreu num ambiente marcado por ausências significativas e por novas presenças que se entrelaçaram, de forma orgânica, com o fluxo da sessão. A MÃE 1 encontrava-se na cozinha, cumprindo responsabilidades que tantas vezes colidem com a possibilidade de participar; já os Elementos 2, 3 e 6 estavam no seu dia livre e decidiram aproveitar para passear. A ausência inesperada da MÃE 10 que rebentara as águas na manhã da sessão trouxe ao grupo uma mistura de surpresa, preocupação e ajuste imediato da dinâmica. O acontecimento abriu espaço para um momento particularmente emotivo que marcaria toda a sessão.

Assim, apenas os Elementos 5 e 4 estiveram presentes, acompanhados por um nova Mãe, a MÃE 11, que havia chegado à instituição dois dias antes, vinda de Viseu. Desde o início mostrou curiosidade e abertura, perguntando espontaneamente: "onde é, que é isso" quando anunciei as visitas agendadas ao Museu Soares dos Reis (21 de março) e a Serralves (19 de abril). O modo como se interessou pelas atividades

futuras, apesar da sua situação ainda frágil, mostrou a procura de pertença que caracteriza quem chega pela primeira vez a um coletivo em reconstrução.

A presença das crianças mais velhas deu origem a uma espécie de negociação tácita: para que a sessão pudesse decorrer, elas próprias foram convidadas a participar na modelagem com plasticina. Esta inclusão não só gerou um ambiente mais calmo, como demonstrou, uma vez mais, que trabalhar com mães em contexto institucional implica acolher, simultaneamente, os ritmos das crianças — e que estes podem, em vez de interromper, transformar positivamente o espaço grupal.

O momento mais marcante da sessão surgiu logo no início, quando a MÃE 10 entrou brevemente na sala para se despedir da filha. Aproximou-se com lágrimas nos olhos, inclinou-se e disse: “a mama já vai, dá beijinho”. O gesto, simultaneamente simples e devastador, revelou uma intensidade emocional que perpassou todo o grupo. A forma como se agarrava à filha, como a beijava, como dizia “amo-te muito”, “porta-te bem”, condensava num instante toda a ansiedade, saudade e desamparo de uma mãe prestes a enfrentar o nascimento de um bebé em condições de enorme vulnerabilidade. A filha, com apenas três anos, olhava para tudo com a leveza de quem ainda não apreende o alcance emocional dos acontecimentos e dizia, com ingenuidade: “queres plasticina, mãe?” como se a brincadeira pudesse suspender a dor. Esta cena revelou, de forma dolorosa, a coexistência entre mundos afetivos distintos que partilham o mesmo espaço: o mundo do adulto, pesado de responsabilidade, e o mundo da criança, intuitivo e inteiro na sua simplicidade.

Já a MÃE 11, ainda a integrar-se no grupo, partilhou que tinha dois filhos uma filha de três anos na instituição e um bebé de nove meses com os pais. Explicou que a decisão do tribunal de a encaminhar para a instituição surgira para evitar que os filhos fossem encaminhados para adoção. A sua história trouxe à tona a dimensão estrutural das trajetórias das participantes: decisões judiciais, violações de confiança, perdas, deslocações e rupturas familiares.

À medida que prosseguíamos, iniciámos a atividade de modelagem livre, cujo objetivo era criar um “objeto-símbolo”, uma peça representativa de algo a proteger ou fortalecer. Esta tarefa, aparentemente simples, exigia concentração e presença algo que o grupo abraçou com esforço e leveza, apesar das dificuldades. As crianças, por

sua vez, entregavam-se à plasticina com uma criatividade interminável, recriando objetos, desfazendo-os e começando de novo, como se aquele movimento contínuo fosse também um modo natural de lidar com o mundo.
Num momento descontraído, mostraram-me fotografias do cão que tinha estado naquela manhã na instituição. As crianças falavam com entusiasmo e alegria contagiante, interrompendo pontualmente o foco da sessão, mas contribuindo para um ambiente afetivo vivo e autêntico. De repente, começaram a cantar em coro o nome do filho da MÃE 4, chamando-o com alegria; todas nós acabámos por entrar no espírito e dizer “hipp urra”, num momento de comunhão espontânea que quebrou a tensão emocional acumulada.

Quando regressámos às partilhas, as obras começaram a ganhar sentido simbólico. Observávamos a peça da MÃE 4, admiradas, repetindo: “está lindo, maravilhoso”. Ela própria explicou que o bonequinho representava o filho, acrescentando: “significa para mim o motivo da minha viagem, no entanto é o principezinho da minha vida”. Os aplausos surgiram naturalmente, como reconhecimento do gesto criativo e da profundidade afetiva que carregava.

A MÃE 5 foi a primeira a partilhar verbalmente, segurando o objeto com cuidado e dizendo: “o meu coração, é o amor que eu sinto pelos meus filhos, pelas pessoas que me rodeiam, a minha família e os meus amigos e as meninas que me abriram as portas e encontrei nesta casa uma família.” A frase sintetizou, de forma poderosa, a função terapêutica e comunitária deste espaço, que começa a constituir-se como lugar de pertença e reconstrução. A MÃE 11, ainda tímida, mas já implicada, disse: “eu fiz um coração que significa o amor que tenho pelos meus filhos”. Recebeu palmas e sorrisos a primeira marca de acolhimento explícito no grupo. As crianças também quiseram partilhar: mostraram um “gelado”, um coração, outros pequenos objetos moldados. Cada partilha era celebrada pelo grupo com palmas, revelando um ambiente multigeracional onde todas as expressões adultas ou infantis tinham valor simbólico e relacional.

Ao longo de toda a sessão, a plasticina funcionou como mediadora emocional: maleável, tátil, adaptável, permitindo transformar tensões internas em formas concretas. A modelagem tornou-se ao mesmo tempo um exercício de autorregulação

e uma metáfora viva de reconstrução — desfazer, refazer, experimentar, começar outra vez.

A sessão terminou com o cuidado coletivo do espaço, sinalizando que o gesto de limpar, arrumar e restaurar o ambiente é também parte integrante da prática de cuidado mútuo. A despedida aconteceu com leveza e reconhecimento silencioso pela densidade dos acontecimentos vividos, sobretudo pelo momento de despedida entre a MÃE 10 e a filha, que permaneceu como imagem emocional central daquela manhã. A Sessão 9 concluiu-se, assim, como um espaço de encontro entre presença, vulnerabilidade, criação e comunidade um lugar onde a plasticina funcionou como extensão das mãos e das emoções, e onde cada gesto, por mais pequeno, ajudou a reafirmar a possibilidade de reconstruir dentro e fora de si.



MÃE 4 | MÃE 5 | MÃE 11

Resumo Reflexivo da Sessão 10 - Quando a Sessão Não Acontece, mas a Vida Acontece

A Sessão 10 não chegou a concretizar-se enquanto espaço formal de intervenção, mas, paradoxalmente, foi uma das manhãs mais intensas em termos de vida comunitária, revelando dimensões profundas do quotidiano da instituição e da condição emocional das mulheres que a habitam. A ausência da estrutura prevista não representou um vazio; pelo contrário, tornou visível a complexa teia de relações, responsabilidades, fragilidades e resistências que molda o dia-a-dia das participantes.

Nesse dia, a casa estava num verdadeiro alvoroço. Tinham chegado dois novos elementos a MÃE 12 e a MÃE 13, cada uma acompanhada pelos seus filhos, o que implicou uma reorganização imediata das rotinas, das dinâmicas e dos espaços. Ainda se organizavam banhos, refeições, choros e brincadeiras. Esta entrada simultânea de novas famílias alterou a atmosfera da casa, tornando evidente como a "transição", no contexto institucional, é sempre coletiva: quando alguém entra, todas reordenam a própria vida.

Soube também que a MÃE 10 ainda não tinha tido o bebé, permanecendo recolhida no piso superior. A sua ausência trazia um silêncio expectante que contrastava com o ritmo acelerado da casa. A maternidade iminente, vivida em contexto de vulnerabilidade, criava em todos um misto de preocupação e esperança. A MÃE 3 estava na cozinha com o filho, radiante com a novidade que trazia: tinha começado a trabalhar. O brilho nos olhos e a forma convicta como disse "está tudo a começar a dar certo" e "eu sou uma mulher de fé" evocavam a força transformadora da esperança quando se começa a vislumbrar futuro. A fé entendida aqui como força interna e não apenas como crença espiritual surgia como âncora identitária e como motor de reconstrução.

A MÃE 2 encontrava-se a preparar a filha para uma ida ao médico, pois a criança tinha acordado doente. A parentalidade, neste contexto, atravessa todas as ações e decisões, marcando o ritmo da vida diária e, frequentemente, interferindo na possibilidade das mães participarem nas sessões. Já os Elementos 4 e 6 tinham ido visitar familiares, usufruindo de um momento raro de conexão com a vida exterior.

Sem possibilidade de realizar a sessão formal, acabei por permanecer com a MÃE 5 e com as crianças que brincavam com os novos elementos recém-chegados. A conversa que se seguiu foi de grande profundidade emocional. A história da MÃE 5 revelou-se, mais uma vez, uma narrativa de perdas sucessivas, marcada pela morte recente da mãe apenas seis meses antes e por episódios de violência doméstica. O luto, a insegurança, a incerteza e o amor pelos filhos entrelaçavam-se na sua fala, revelando camadas de uma dor que se mantém ativa e que exige enorme resiliência para continuar.

Partilhou que tinha começado a trabalhar algumas horas por semana e nutria a esperança de que essas horas pudessem duplicar, o que lhe permitiria iniciar a reconstrução da vida após a saída da instituição. O tribunal tinha-lhe concedido mais três meses de permanência na casa, com a possibilidade de regressar depois ao seu próprio lar com os filhos. A esperança, nesta narrativa, coexistia com um cansaço profundo.

Confiou-me também que, nos últimos dias, a entrada dos novos elementos tinha aumentado a tensão na casa, afetando-a de forma particularmente forte. Disse, com vulnerabilidade: “eu estou sempre disponível para ajudar e só me lixam”, acrescentando: “quanto mais damos, mais nos tramam”. Estas frases revelam um padrão comum em contextos de vulnerabilidade: a exaustão emocional de quem dá continuamente sem receber suporte equivalente; a ambivalência entre querer ajudar e sentir-se magoada; a dificuldade de estabelecer limites num ambiente onde todas dependem, de algum modo, umas das outras.

A meio da conversa, a MÃE 1 entrou na sala, surpreendida por me ver: não sabia que haveria atividade. Expliquei-lhe que, dada a agitação da casa, as ausências e a chegada recente das novas famílias, não seria possível realizar a sessão. Ela expressou pena, mas disse que na próxima semana estaria presente, antes de ir dar banho ao filho. O cuidado maternal, mais uma vez, determinava o ritmo da sua participação.

A conversa com a MÃE 5 prolongou-se. O desgaste emocional tornava-se cada vez mais evidente. Ela dizia que estava cansada de ali estar, desejosa de regressar à sua própria casa, de recuperar autonomia, de reorganizar a vida. O desejo de saída simultaneamente esperança e aflição emergia como expressão da tensão interna entre proteção institucional e necessidade de reconstrução autónoma.

Esta Sessão 10, embora não realizada formalmente, permitiu observar de perto aquilo que nem sempre emerge durante as atividades estruturadas: a vida em bruto, com as suas urgências, as suas dores, as suas adaptações constantes. Numa manhã sem exercícios criativos, aquilo que se revelou foi precisamente a ecologia humana deste espaço a multiplicidade de histórias que se cruzam, o tecido afetivo que se recompõe diariamente, a fragilidade que coexiste com a força. Não houve atividade artística ou

escrita, mas houve encontro. E, muitas vezes, é no encontro não programado que se revela a verdadeira dimensão da intervenção: um espaço onde a escuta se torna ferramenta, onde o vínculo se torna método, onde a conversa se transforma em cuidado.

Resumo Reflexivo da Sessão 11 - "Fotografia do Quotidiano: O Que Me Dá Força"

A Sessão 11 decorreu num contexto institucional particularmente tenso, o que condicionou o arranque da atividade, como também o estado emocional de quem nela participou. Estiveram presentes os Elementos 2, 4 e 5. A MÃE 1 encontrava-se nas tarefas da cozinha, a MÃE 6 permanecia no quarto com o filho doente e a MÃE 3 estava no seu dia livre, com intenção de sair. A MÃE 2 confirmou ainda que, na semana anterior, a filha tinha sido diagnosticada com varicela, o que contribuía para um clima geral de cansaço e preocupação.

Quando cheguei à sala, deparei-me com o espaço preenchido com cartazes resultantes de uma atividade realizada na véspera, centrada no tema "sobre mim", em que cada folha continha uma breve descrição escrita pelas próprias mulheres da casa. Este cenário tornou visível que, paralelamente às sessões, a instituição continuava a produzir outras oportunidades de autoexpressão e reconhecimento. No entanto, também se tornava evidente que, desde a entrada dos novos elementos, a dinâmica da casa se tinha alterado profundamente. A logística quotidiana estava agora mais exigente: mais mães, mais crianças, mais necessidades imediatas, mais banhos por dar, mais interrupções. O ambiente, que anteriormente se caracterizava por uma certa leveza, amizade e espontaneidade, surgia agora atravessado por maior vigilância, defensividade e instabilidade.

A sessão começou com dificuldade em ganhar forma. A meio do acolhimento entrou na sala a MÃE 12, recém-chegada, mas sem o telemóvel, ferramenta essencial para a proposta daquele dia. Depois de lhe explicar a atividade, mostrou-se agradada e disse que iria buscá-lo. Mal saiu, o ambiente modificou-se de forma abrupta. A MÃE 2 disse "atenção com esta menina", e a MÃE 5 pronunciou o nome dela num tom revelador de mal-estar. As expressões faciais de todas se alteraram visivelmente. A energia leve que até então existia desfez-se num instante. Perante essa mudança,

observei: “vocês são tão expressivas”, o que acabou por abrir espaço a uma verbalização intensa do desconforto acumulado.

A MÃE 2, que está na casa há mais tempo (2 anos), partilhou de forma muito clara a tensão que vinha sentindo: “nunca tive problemas com as colegas de quarto, ela chegou e eu tive imensos”, “eu nunca tive problemas e nunca ninguém se queixou de mim”, “uma coisa sou eu, outra coisa é a minha filha, são coisas completamente diferentes”. Acrescentou ainda que a questão não se prendia com ter mais ou menos capacidade, mas sim com saber estar em coletivo. A MÃE 5 reforçou este mal-estar: “é muito mau aquilo que ela anda a falar, muito mau o que ela anda a dizer, têm um comportamento e fez um comentário que eu própria não gostei”. A MÃE 2 acrescentou então: “teve um comentário racista”. A partir daqui o grupo começou a descrever episódios concretos associados ao comportamento do nova Mãe, incluindo atitudes consideradas agressivas ou inadequadas com as crianças. A MÃE 5 explicou que já a conhecia anteriormente por proximidade de bairro, e a MÃE 2 relatou que a MÃE 12 implicava com a sua filha quando esta chorava, mesmo estando doente. O sentimento geral era de desorganização e ameaça à estabilidade grupal. Como resumiu a MÃE 2: “isto foi um desequilíbrio total, foi muita gente a entrar, muito seguido, cruzes”. A MÃE 5 reforçou o impacto emocional desse contexto: “já não consigo estar bem disposta”. E a MÃE 2 sintetizou com particular clareza a fragilidade dos equilíbrios coletivos: “basta haver uma que incomoda, e o grupo desestabiliza tudo… muda logo completamente o grupo”.

Este momento inicial foi, por si só, extremamente revelador. Antes mesmo de a proposta artística arrancar, já se tornava visível que o grupo vivia um processo de luto simbólico pela perda da atmosfera anterior. A entrada de novos elementos, inevitável em contextos institucionais, desestabilizava vínculos, rotinas e sentimentos de segurança, mostrando como a construção de pertença é sempre frágil e necessita de constante renegociação.

Ao perceber que, passados cerca de dez minutos, a MÃE 12 não regressava, iniciei a sessão com as participantes presentes. A proposta consistia em escolher, no telemóvel, uma imagem que simbolizasse aquilo que lhes dá força. A MÃE 2 perguntou “só uma?”, revelando a dificuldade em condensar afetos, memórias e

sentidos num único registo. Esse comentário, aparentemente simples, dizia muito: a vida destas mulheres é feita de múltiplas camadas de dor e de amor, e escolher uma só imagem implicava, de algum modo, hierarquizar aquilo que mais as sustenta.

As crianças começaram, entretanto, a entrar na sala e a brincar, o que trouxe algum ruído ao ambiente, mas sem impedir a continuação da sessão. A MÃE 11 apareceu também e mostrou vontade em participar. A primeira partilha foi da MÃE 4, que escolheu uma fotografia do pai, militar em Angola. Explicou que o tinha conhecido apenas na maioridade, precisamente através dessa imagem. Com lágrimas nos olhos e voz séria, disse que, se ele estivesse vivo, “a minha vida seria totalmente diferente”. Acrescentou que sentia que “ele olharia por nós”, referindo-se a si e ao filho. Foi uma partilha profundamente tocante, que abriu um espaço de luto, memória e ausência paterna como eixo organizador da identidade.

Num momento em que o ruído das crianças aumentava, a MÃE 2 elevou o tom de voz, advertindo que, se não se portassem bem, iriam para o andar de cima. Este gesto mostrou como, dentro destas sessões, as mulheres oscilam constantemente entre o lugar de participante e o lugar de mãe, nunca podendo abandonar verdadeiramente nenhum deles.

A seguir, num gesto quase lúdico para decidir a ordem, os Elementos 2 e 5 recorreram ao jogo “papel ou tesoura”. A MÃE 5 partilhou então uma montagem fotográfica onde apareciam o pai, a mãe, os filhos e o irmão. Disse: “são a minha força de viver”, “eu sei que eles estão lá em cima a me proteger, e aos meus filhos” e “vou lhes dar orgulho a eles que estão lá em cima”. A dimensão transgeracional do apoio, mesmo na ausência física de entes queridos já falecidos, emergiu aqui como recurso simbólico central. No final, o grupo aplaudiu não só esta partilha, mas também a da MÃE 4, que não tinha sido aplaudida no momento próprio devido à agitação das crianças.

A MÃE 2 partilhou depois uma fotografia da filha no hospital, poucos dias após o nascimento, quando ainda estava entubada na sequência da remoção de um tumor. Referiu que “se fosse há um ano atrás iria ficar super sensibilizada com esta foto, mas hoje em dia não”. E continuou: “só realmente consegui perceber, o que seria mãe ou que o meu papel seria importante na minha filha”. Esta afirmação revelou um percurso interno de amadurecimento da identidade materna. A fotografia, inicialmente fonte de

trauma, tornara-se agora prova de superação, de resistência e de consciência do seu papel como mãe. Foi neste momento que a MÃE 12 regressou, mais de trinta minutos depois, o que, por si só, revelava a dificuldade de integração na dinâmica grupal e o desajuste face ao tempo coletivo já em curso.

A MÃE 11 partilhou então a fotografia do filho, dizendo: “eu lutei por ele, mas tiraram-me o meu filho”. O bebé, de nove meses, estava com o pai, com quem ela tinha pouco contacto, porque este não permitia uma ligação mais regular. Segundo ela, “é preciso tempo”, justificativa dada pelo pai da criança. Referiu ainda que a família dele dificultava essa ligação, momento em que começou a chorar. O grupo acolheu a partilha com aplausos, reconhecendo ali uma dor profunda associada à separação e à impotência materna. Questionado a MÃE 12 sobre se queria partilhar, respondeu apenas que “é melhor não”. A recusa, naquele contexto, foi também uma forma de presença ainda que distanciada e pouco integrada.

Já no final da sessão, a MÃE 2 dirigiu-se às restantes e disse: “Nunca se esqueçam do facto de vocês terem os vossos filhos, é uma grande demonstração de que vocês não devem perder os vossos filhos, nunca se esqueçam disso”. Esta frase encerrou a atividade com um forte valor simbólico, quase como um lembrete coletivo de legitimidade, força e esperança. Dirigindo-se aa MÃE 10, que, entretanto, tinha chegado, comentou: “chegaste bem no fim”. Seguiu-se então um momento de organização informal de uma futura festa, com comida, balões, jogos, música e sumos. Perceberam que a MÃE 1 já tentava organizar isso desde a véspera, mas que tinha sido ignorada. O grupo subiu então, e a sessão foi dada por terminada.

No entanto, tal como aconteceu noutras ocasiões, o momento pós-sessão revelou-se igualmente importante. Fiquei à conversa com os elementos mais recentes. A MÃE 12 aproximou-se de mim e mostrou uma notícia sobre o seu caso, que tinha passado na televisão. Ao mesmo tempo, a MÃE 10 partilhava que o bebé nasceria em abril e que a ansiedade lhe tinha provocado contrações. Ambas procuravam atenção, ambas falavam ao mesmo tempo, ambas pareciam necessitar de ser ouvidas. Quando a MÃE 12 se afastou, ficaram as MÃES 10 e 11, que começaram a partilhar entre si e comigo as experiências das suas gravidezes, mostrando fotografias dos filhos quando eram recém-nascidos. A MÃE 11 revelou ter sido diagnosticada com um tumor cerebral

ainda na barriga da mãe e que a filha era autista. Partilhou também que só poderia sair da instituição, tal como a MÃE 10, passado pelo menos um mês, e que a permanência ali poderia estender-se por seis meses ou mais. A MÃE 10 explicou que tivera um emprego precário, sem descontos, pelo que não se encontrava de baixa apesar da gravidez de risco. A MÃE 11 afirmou: “a minha assistente social, está sempre contra mim e a minha familia”. Tornou-se evidente alguma omissão de informação relativamente aos técnicos, bem como a existência de desconfiança face ao sistema.

Ambas tinham histórias marcadas por queixas anónimas, fragilidade das redes de apoio e avaliação das competências parentais. A MÃE 10 afirmou: “se não fossemos mães que não queriam saber dos filhos, nós não aceitavamos em vir para aqui”. A MÃE 11 reforçou com dor e revolta: “eu não ando a parir os filhos para os outros”, “querem nos tirar os filhos e onde é que fica o sofrimento da mãe?” e ainda “à mães e mães…é o sistema”. A dor, a resistência e a reivindicação de legitimidade materna atravessavam toda a conversa. A MÃE 10 mostrou-me depois a ecografia 8K do bebé que ainda iria nascer e ambas exibiram fotografias da evolução dos filhos. Era visível a vontade de lutar, de provar, de recuperar, de não desistir.

Antes de terminarmos, a MÃE 10 partilhou ainda que, antes do nascimento da primeira filha, se automutilava nos pulsos e que esses episódios eram recorrentes. Sabia-se que ambas estavam a ser avaliadas ao nível das competências maternais, o que tornava toda a situação ainda mais sensível e exigente. A conversa acabou por ser interrompida pela coordenadora, que as chamou, encerrando um momento que, embora informal, foi de enorme relevância para compreender a densidade humana e institucional do contexto.

Esta sessão mostrou, de forma particularmente nítida, que a imagem — neste caso, a fotografia do quotidiano — não funciona apenas como recurso evocativo, mas como dispositivo de acesso àquilo que sustenta subjetivamente cada mulher em contextos de instabilidade. Ao mesmo tempo, revelou que o grupo se encontra num momento de transição delicada, em que a entrada de novos elementos reconfigura os equilíbrios afetivos, obrigando a renegociar confiança, segurança e pertença. Ainda assim, mesmo em contexto de tensão, continuou a existir partilha, escuta, aplauso e

reconhecimento. E isso confirma que o grupo, embora ferido na sua estabilidade, continua a funcionar como espaço de apoio simbólico, de elaboração emocional e de resistência coletiva.

Resumo Reflexivo da Sessão 12 - "Teatro do Quotidiano: Eu Tenho Voz"

A Sessão 12 começou ainda antes de se instalar formalmente à mesa. À entrada, cruzei-me com a MÃE 1, que estava a dar o pequeno-almoço ao filho. Nesse breve encontro, partilhou comigo: "ando a ver casas para sair daqui...tenho uma amiga com quem já vivi e tenciono sair daqui em breve". A frase revelava uma intenção clara de reorganização da sua vida e de procura de autonomia, mas a forma como a disse deixava transparecer também um cansaço profundo. Este elemento, que ao longo das sessões se mostrou quase sempre positivo, alegre e disponível, surgiu-me desta vez com um ar mais abatido, desgastado e silencioso, provavelmente também em resultado do novo ritmo imposto pelo trabalho. Apesar de não ter participado na sessão, esta breve interação foi importante para compreender o momento em que se encontrava: entre o desejo de sair, a necessidade de se reorganizar e o peso acumulado do quotidiano. Já a MÃE 2 encontrava-se na preparação do almoço, o que desde logo condicionava a composição do grupo e mostrava, mais uma vez, como as rotinas institucionais e domésticas se cruzam continuamente com o espaço destas sessões.

Os primeiros a chegar à sala foram os Elementos 4 e 6. A MÃE 6 começou por partilhar aspetos relevantes do seu percurso e das suas expectativas de futuro: queria terminar o 12.º ano, iniciar o estágio de três meses que se aproximava e, depois disso, começar a trabalhar para poder ir para Guimarães, onde vive o companheiro. Disse ainda que gostaria de prosseguir estudos superiores, mas que não queria continuar na instituição, porque o ambiente já não era o mesmo. Referiu também que o facto de o filho estar na creche fazia com que estivesse constantemente doente, o que aumentava a sensação de desgaste. Soube-se, igualmente, que a MÃE 10 ainda não tinha tido o bebé.

Antes de avançarmos para qualquer proposta, a conversa orientou-se para a visita ao museu, agendada para a semana seguinte. As mães começaram a organizar mentalmente as refeições, os filhos, os horários e a articulação com outra atividade

prevista para esse sábado à tarde. Este momento, aparentemente logístico, revelou mais uma vez que o grupo se movimenta entre o desejo de participação cultural e as exigências permanentes da vida prática.

Foi neste contexto que surgiu, de forma espontânea, uma conversa sobre gestão económica e sobre o abono das crianças. Rapidamente se tornou claro que esta questão era mais profunda do que parecia. A MÃE 4 verbalizou com clareza: “nós aqui, não sabemos da realidade lá fora” e acrescentou “devíamos aprender a gerir”. A observação foi muito significativa, porque evidenciava a ausência de literacia financeira e a pouca autonomia efetiva destas mulheres relativamente à gestão do dinheiro. Percebi que quer o valor do abono de família quer o eventual ordenado eram geridos pelas gestoras de cada uma, sem que lhes fosse verdadeiramente ensinado como organizar despesas, prioridades ou poupança.

Quando a MÃE 3 chegou com o filho, ainda feliz por na véspera ter celebrado mais um ano de vida, o tema manteve-se. A MÃE 4 continuou a explicação: “é uma forma de controlar as pessoas, se tu comprares alguma coisa, tens que entregar a fatura para ela, ela tem que ver o que você comprou”, ao que a MÃE 3 acrescentou: “se comprou coisa errada, ela já fala”. A partir destas falas, tornou-se evidente a tensão entre proteção institucional e controlo, bem como a falta de preparação para a vida autónoma. Não se tratava apenas de gerir dinheiro, mas de aprender a decidir, a errar, a corrigir e a responsabilizar-se.

A chegada da MÃE 13, também recente na instituição, juntamente com o filho, introduziu uma nova energia na sala e marcou o fim do tema das finanças. As crianças estavam mais dinâmicas, o barulho intensificou-se e o espaço físico não favorecia o exercício teatral inicialmente pensado. Ainda assim, surgiu uma reflexão importante sobre o próprio percurso do grupo. Foi reconhecido entre todas que as sessões tinham permitido descobrir talentos inesperados umas mais voltadas para a escrita, outras para a escultura, a pintura ou a partilha oral. Assumiram que as atividades tinham contribuído para a aproximação entre elas e, sobretudo, para um diálogo mais verdadeiro, permitindo conhecer melhor as pessoas com quem dividiam o mesmo espaço. Apesar de viverem na mesma casa, compreenderam que o que realmente as unia era o amor pelos filhos e a vontade de lhes proporcionar uma vida melhor.

Quando apresentei a proposta da sessão, o grupo considerou que não fazia sentido representar cenas naquele contexto, dado o ambiente da sala com as crianças a fazerem balbúrdia o tempo inteiro. Preferiram falar abertamente, transformando o exercício num espaço oral de nomeação das situações que mais as incomodavam. A MÃE 4 resumiu bem essa impossibilidade ao dizer: “a sala não permite”.

A MÃE 6 foi a primeira a verbalizar uma dificuldade muito concreta: “as vezes o meu filho me irrita quando berra…e perco a paciência com ele”. Acrescentou que, se a ela própria aquilo a incomodava, imaginava o incómodo para as outras mães, porque “ele berra mesmo…”. Reconheceu, assim, que a convivência coletiva pode facilmente gerar desconfortos e “queixinhas”, sobretudo quando as dificuldades de uma mãe são vividas pelas outras como perturbação partilhada.

A MÃE 4, por sua vez, trouxe para o centro da conversa uma experiência de discriminação racial. Referiu que a deixavam incomodada situações de racismo, sobretudo quando depois surgiam pedidos de desculpa do género “eu sei que preto é uma cor…acho que podem falar normalmente”. Explicou que o pedido de desculpa, em vez de reparar, por vezes agravava a sensação de diferença e exclusão, porque reforçava a ideia de que a cor da pele exigia justificação ou explicação.

A MÃE 13, ainda em fase inicial de integração, partilhou que sentia grande dificuldade em adaptar-se à nova realidade: era tímida, sentia-se envolvida por muitas regras, muita gente e muita confusão. O seu discurso mostrou como a entrada na instituição implica não apenas adaptação prática, mas também uma reconfiguração interna da própria identidade.

A MÃE 5 introduziu então uma questão ética muito forte sobre o modo como as relações se deterioram quando falta frontalidade. Disse que o que mais a incomodava era “as pessoas não serem frontais, umas com as outras”, acrescentando: “mais vale dizer na cara e magoar do que dizer por trás e vir a descobrir e ficarem mais magoadas ainda”. Continuou: “aqui nesta casa eu sou a única que estou sempre pronta a ajudar” e ainda “o ser humano devia ser mais frontal e devia ter mais empatia, do que haver conflitos uns com os outros”. O seu discurso revelava tanto um desejo de autenticidade relacional como uma profunda exaustão face ao ambiente atual da casa.

A MÃE 13 retomou a ideia, partilhando a sensação de ser alvo de silêncio e exclusão: “por vezes entro na sala de convívio e estão a conversar quando eu chego calam-se e isso choca-me”. E acrescentou: “eu sinto que estão a falar de mim…não à necessidade de as pessoas se calarem, estão a conversar”. Esta perceção mostra como, em contextos grupais frágeis, pequenos gestos podem ser vividos como ameaça, alimentando “burburinho” e instabilidade emocional.

A MÃE 5 sintetizou esta lógica relacional com a expressão “dás um dedo e depois já querem o braço inteiro”. Logo depois, a MÃE 3 afirmou: “não gosto que as pessoas se metam na minha vida”, e a MÃE 6 reforçou: “as pessoas querem saber tudo, aqui como lá fora”. A questão da invasão, do controlo e da excessiva curiosidade revelou-se transversal ao grupo.

A meio da intervenção da MÃE 3 entrou a MÃE 12, também recente na instituição. Inicialmente ficou num sofá ao lado, mas acabou por se aproximar da mesa onde decorria a sessão. A sua entrada alterou claramente a dinâmica emocional do grupo. Participou dizendo que “o que mais me incomoda é a atitude das pessoas, antes de me falarem na minha cara falam nas costas”. Acrescentou: “eu não faço isso, eu vou ter com as doutoras” e ainda “as pessoas gostam de falar com agressividade”. A partir daqui o diálogo transformou-se rapidamente em confronto. A MÃE 5 respondeu: “as doutoras ouvem as duas versões, depende das doutoras”, e a MÃE 12 insistiu: “eu não falo, vou logo às doutoras”. A MÃE 6 interpretou esta postura como denúncia e verbalizou: “tu vais fazer queixinhas”.

Seguiu-se um momento de tensão explícita entre as MÃES 5, 6 e 12. A MÃE 12 afirmou: “se não querem resolver a bem, resolvem a mal” e “as pessoas não deixam ir ter com as pessoas”. A MÃE 5 defendeu que, antes de recorrer às técnicas, o ideal seria tentar resolver os problemas diretamente. Disse ainda a MÃE 12: “tens que aprender a defender-te”. A MÃE 4 procurou recentrar a discussão no plano relacional e parental: “saber entender e depois resolver a situação, por causa dos filhos, eles são crianças…se o meu filho bater na tua filha tu vens falar comigo, não vais falar com as senhoras”. A MÃE 6 acrescentou: “se calhar tu fazes o mesmo”.

Perante o crescendo de tensão, a MÃE 3 tentou interromper a espiral conflituosa, dizendo: “isto hoje, não está fácil…vamos encerrar o assunto”. Ainda assim, a MÃE

12, visivelmente sentindo-se incompreendido, afirmou: “as pessoas não sabem por que eu passei…”. A MÃE 5 respondeu com uma frase muito significativa: “tu não és a única com problemas aqui dentro, todas temos uma história”. Esta intervenção devolvia ao coletivo a ideia de que o sofrimento não é exclusivo nem pode servir de justificação absoluta para tudo.

A MÃE 5 recordou então a mudança sentida no grupo desde a entrada dos novos elementos: “antes de vocês chegarem, o nosso grupo era muito unido, nada de queixinhas resolvíamos os problemas na hora”. O barulho e a agitação das crianças pareciam acompanhar a tensão das mães, quase como uma ressonância emocional. A MÃE 5 voltou a insistir: “o nosso grupo era sossegado, tranquilo, sem queixas, sem nada…como é que vais ter confiança nas pessoas?”. A MÃE 12 virou-se então para a MÃE 6 e disse: “Às vezes gritas para mim”, ao que a MÃE 6 reagiu surpreendida: “Eu!?”. Fiquei também surpreendida, porque a extensão vocal da MÃE 6 não corresponde facilmente a uma postura agressiva. A MÃE 12 começou então a contar uma situação doméstica específica, e a MÃE 4 tentou reinterpretá-la com mais contexto: “temos que ver o contexto para depois reagir perante a situação, às vezes é a forma da MÃE 6 falar rápida não é a discutir contigo”.

A MÃE 11 entrou com a filha em plena tensão, mas preferiu permanecer no sofá, sem se sentar à mesa, apesar de haver lugar disponível. Esta escolha pareceu revelar prudência e desejo de evitar o centro do conflito. Mais tarde, a MÃE 5 retomou a reflexão global: “o grupo fica instabilizado, nós andamos instabilizados por este tipo de cochichos de contar aqui e acolá…e pode nos prejudicar a nós, que o pessoal quer sair, por este tipo de comportamentos…O nosso grupo era muito sossegado…muito unido”. A MÃE 3 reforçou esse receio com a frase: “pode nos prejudicar”.

A MÃE 12 verbalizou então uma necessidade mais profunda: “eu preciso de um psicólogo e ninguém me está a ajudar aqui dentro…não estou a fazer medicação, não tenho médico de família.” Esta frase deslocou momentaneamente a leitura do conflito do plano moral para o plano do sofrimento psíquico e da falta de suporte técnico. Logo depois, a MÃE 11 disse apenas: “Estou cansada”. Era uma frase curta, mas muito expressiva do cansaço emocional acumulado.

No final, a MÃE 4 resumiu o encontro com uma frase inesperadamente positiva: “Obrigada pela sessão de desabafo, que faz muito bem”. Essa observação foi muito importante, porque mostrou que, embora a sessão não tivesse seguido o formato previsto, ela funcionou como espaço legítimo de verbalização de tensões, emoções reprimidas e dificuldades de convivência. Ao encerrarmos, reforçámos a hora da visita da semana seguinte ao Museu Soares dos Reis.

Ficou muito evidente a mudança do ambiente na instituição e a necessidade de acompanhamento psicológico externo, capaz de apoiar estas mulheres para além da gestão quotidiana feita internamente. A MÃE 5 referiu: “hoje, deu para libertar muita coisa que tinha aqui”, e a MÃE 6 concluiu com uma frase inacabada, mas reveladora: “temos que ter paciência, sim mas depois…”. Nessa suspensão final cabia muito do que se vive naquele espaço: a tentativa contínua de tolerar, compreender, adaptar-se até ao ponto em que já não se consegue mais.

Ao mesmo tempo, foi possível observar que a MÃE 11 parecia menos conflituoso e que já começava a ser acolhido pela MÃE 5, o que pode constituir um sinal de reconfiguração futura dos vínculos. Esta sessão mostrou, assim, que o “ter voz” nem sempre se traduz em representação teatral ou encenação simbólica; por vezes manifesta-se na urgência do confronto, no desabafo cru, na nomeação direta do desconforto. Se, por um lado, isso revelou a fragilidade atual do grupo, por outro, confirmou que o espaço criado ao longo das sessões continua a ser reconhecido como lugar possível de fala, de descarga emocional e de procura, ainda imperfeita, de entendimento.

Resumo Reflexivo da Sessão 13 - “Visita ao Museu Soares dos Reis: Retratos e Histórias”

A Sessão 13 foi concebida como uma experiência estética em dois tempos: primeiro, a visita ao Museu Soares dos Reis, centrada na observação de retratos e figuras humanas; depois, um momento de regresso reflexivo, destinado a transformar o vivido em expressão pessoal, através da palavra, da memória e da criação. No entanto, como tantas vezes aconteceu ao longo deste percurso, aquilo que foi vivido excedeu o plano inicialmente previsto, revelando com clareza como a experiência estética,

quando se desloca para um espaço exterior à instituição, convoca simultaneamente entusiasmo, tensão, descoberta, cansaço e confronto com os limites do quotidiano.

Assim que cheguei à instituição, percebi que a composição do grupo seria diferente do esperado. A MÃE 2 comunicou-me, algo apreensiva, que não iria à visita, porque a prima a viria buscar juntamente com a filha. Pouco depois, a MÃE 4 também partilhou, com pena, que não poderia ir, dado que o filho se encontrava doente. Estas ausências foram sentidas, até porque ambas costumavam ter uma presença importante na dinâmica grupal, mas a expectativa das restantes mães e crianças mantinha-se elevada. Havia uma energia de entusiasmo no ar: as crianças mostravam-se aceleradas e bem-dispostas, e as mães revelavam curiosidade por conhecer um espaço diferente, um espaço cultural que, para muitas, não fazia parte dos circuitos habituais da sua vida. Apenas a MÃE 1 já conhecia o museu, por lá ter ido em contexto escolar.



Museu Nacional Soares do Reis

À chegada ao Museu Soares dos Reis, a guia acolheu o grupo com sensibilidade. Ao aperceber-se de que havia crianças pequenas e mais irrequietas, levou blocos e lápis para desenhar, numa tentativa de tornar a visita mais inclusiva e mais sustentável para todos. A visita começou com orientações simples: captar a atenção das mães e das crianças, reforçar que as crianças deveriam estar sob vigilância de um adulto e lembrar que não se podia tocar nas peças. O que inicialmente parecia relativamente

controlado tornou-se, contudo, difícil de gerir pouco tempo depois. Um dos filhos da MÃE 5, com apenas quatro anos, começou a mostrar grande inquietação, correndo de um lado para o outro e tocando nas vitrines. A guia, compreensivelmente apreensiva, tentava manter o equilíbrio entre a explicação e a necessidade de controlar o comportamento da criança. Perante a situação, tentei ajudá-la, pegando na criança ao colo durante algum tempo, mas rapidamente ele voltou a querer ir para o chão.

Tornou-se evidente que a MÃE 5 tinha dificuldade em estabelecer limites claros e em sustentar uma relação de autoridade perante o filho. Esta constatação não surgiu num registo de julgamento, mas antes como reconhecimento da complexidade de educar, sobretudo em contexto de vulnerabilidade, desgaste emocional e ausência de rede de apoio consistente. O mais difícil, naquele momento, foi perceber que as restantes mães estavam genuinamente interessadas em aprender, em ouvir, em fazer perguntas, em usufruir da experiência cultural — mas que a atenção de todas era constantemente desviada para o comportamento daquela criança. A visita acabou por ser vivida, assim, num duplo registo: por um lado, o fascínio, a curiosidade e a abertura à arte; por outro, a tensão, o ruído e a necessidade de gerir um desconforto crescente.

As outras mães demonstravam até um certo orgulho pelo comportamento exemplar dos seus filhos, que pontualmente faziam algum barulho, mas dentro de limites aceitáveis. A tensão instalou-se mais subtilmente entre a guia, que tentava adaptar a visita sem perder o fio da mediação, e o desespero silencioso de um grupo que queria ter vivido aquela experiência de outra maneira. Percebi que havia ali uma espécie de frustração partilhada: não porque não estivessem a aproveitar nada, mas porque sentiam que estavam a aproveitar menos do que desejavam e do que mereciam.

Ainda assim, a arte abriu brechas. Algumas obras tocaram verdadeiramente o grupo. A pintura *O Negro*, de João António Correia, de 1869, suscitou particular impacto, sobretudo junto dos Elementos 1 e 6, mulheres negras, que ficaram admiradas com a presença, o carácter e a autenticidade marcante daquela figura. Havia ali um reconhecimento difícil de verbalizar, mas visível no olhar e na atenção com que se demoraram perante a obra. A presença daquele retrato convocava não apenas uma leitura estética, mas também uma leitura identitária, histórica e emocional.



O Negro,
João António Correia,1869

A obra *Esperando o sucesso*, de Henrique Pousão, de 1882, gerou um paralelo imediato com o comportamento inquieto do filho da MÃE 5, num cruzamento interessante entre obra e realidade, entre observação estética e leitura do presente.



Esperando o sucesso,
Henrique Pousão, 1882

Foi também curioso notar o interesse da MÃE 3 pela escultura *O Beijo*, de Ernesto Canto da Maya, de 1934, que chegou a fotografar. Este gesto mostrou uma aproximação mais íntima e seletiva à obra, como se ali tivesse encontrado algo que ressoava consigo.



O Beijo
Ernesto Canto da Maya, 1934

Um dos momentos em que o grupo conseguiu maior concentração aconteceu diante da obra *Filha dos Condes de Almedina*, de António Soares dos Reis, de 1882. Todas se mostraram muito atentas às explicações e profundamente impressionadas com a perfeição técnica do escultor, sobretudo na forma como conseguiu representar tantos detalhes em mármore.



Filha dos Condes de Almedina,
António Soares dos Reis, 1882

Nesse momento, a MÃE 5 estava mais focado no filho, mas as restantes conseguiram finalmente usufruir da experiência com uma atenção mais inteira. Era como se, por breves instantes, o grupo tivesse recuperado aquilo que a agitação inicial lhes tinha retirado: contemplação, silêncio, espanto.

No final da visita, o cansaço era generalizado. Sentia-se alguma tensão acumulada, sobretudo pela exigência constante de lidar com o comportamento da criança da MÃE 5, o que impediu que a experiência fosse vivida com outra disponibilidade interna. Ainda assim, foi um momento importante, porque tornou muito visível a diferença entre realizar atividades dentro do espaço institucional — onde as dinâmicas já estão mais ou menos conhecidas e contornadas — e deslocar o grupo para um espaço público, onde os desafios educativos, relacionais e emocionais se amplificam. A visita permitiu compreender, de forma muito concreta, como educar uma criança em ambiente externo pode ser imensamente mais exigente, sobretudo quando a mãe está também a tentar aprender, a escutar, a integrar e a participar.

No final, foi entregue um questionário de avaliação da visita, com o objetivo de compreender de que forma a experiência tinha favorecido observação, expressão, escuta, interpretação pessoal e aprendizagens significativas. Esse instrumento foi particularmente importante porque permitia recolher não apenas o grau de satisfação, mas também a capacidade de cada participante dar significado ao que tinha visto, sentido e aprendido. Perguntas sobre a observação das obras, a imaginação de histórias, o respeito pela interpretação pessoal, o sentimento de segurança durante a atividade e o impacto da visita ao nível da memória, da emoção e do autoconhecimento ajudariam a prolongar simbolicamente a experiência para além do momento presencial.

Embora a segunda parte da sessão — “De Regresso a Soares dos Reis: O Que a Arte Acordou em Mim” — tivesse sido prevista como um momento de elaboração mais formal, a própria visita já produziu matéria suficiente para perceber que a arte, mesmo atravessada por ruído, cansaço e interrupções, foi capaz de mobilizar leitura emocional, curiosidade e sentido. Esta sessão mostrou, de forma particularmente clara, que a experiência estética não acontece apenas no silêncio ideal da contemplação; acontece também no meio da imperfeição, da distração, do corpo inquieto das crianças, da tensão das mães, do desejo de estar ali e da dificuldade em conseguir estar plenamente. E, talvez por isso mesmo, tenha sido tão real.

No fundo, esta ida ao museu revelou duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, a potência da arte enquanto espelho de emoções, identidade e narrativas possíveis; por

outro, os limites muito concretos que a vida destas mulheres impõe à fruição cultural. Entre a vontade de aprender e a necessidade de cuidar, entre o espanto e a exaustão, entre a obra observada e a urgência do quotidiano, a visita tornou-se não apenas uma atividade cultural, mas também um retrato vivo da condição destas mães. E é precisamente nessa tensão entre arte e vida que esta sessão encontra a sua maior densidade pedagógica e humana.

Resumo Reflexivo da Sessão 14 - "Encerramento: O Que Levo Comigo"

A Sessão 14 realizou-se num domingo de manhã, num tempo já muito marcado pelo fecho de ciclo e pela consciência de que o grupo inicial se encontrava em transformação. Na véspera, as mães e as crianças tinham visitado o Museu do F. C. Porto, o que também influenciava o ritmo daquela manhã. Percebi, com maior nitidez do que em momentos anteriores, que se tornava cada vez mais difícil concretizar as sessões com todos os elementos que tinham iniciado este estudo. Para além da permanência das tarefas da cozinha, que continuavam a impedir a participação de algumas mulheres, o tempo trouxe consigo mudanças importantes: algumas começaram a trabalhar, inclusive ao fim de semana; outras, ao fim de alguns meses na instituição, passaram a ter autorização para sair. Estas transformações, embora positivas em muitos aspetos, alteraram inevitavelmente a continuidade grupal.

Dos elementos do núcleo inicial estiveram presentes, naquela manhã, apenas os Elementos 4 e 5. A MÃE 2 encontrava-se na cozinha, a MÃE 1 tinha ido trabalhar, e os Elementos 3 e 6 tinham saído, aproveitando a possibilidade que agora tinham de circular para fora da instituição. Ainda antes da sessão ganhar forma, a MÃE 5 começou por partilhar de modo muito íntimo aquilo que tinha sido para si a entrada na instituição. Disse: "quando aqui entrei foi uma fase de revolta, no primeiro mês o processo de adaptação foi muito difícil.....passei por um processo de luto e não é fácil...o processo da perda da minha mãe....ao saber que perdi a pessoa que me pôs no mundo, é muito mais dificl estar cá dentro e não poderes fazer o luto à tua maneira". Havia na sua voz uma dor ainda muito presente, como se aquele luto continuasse suspenso no tempo, sem espaço suficiente para se cumprir plenamente.

Continuou a descrever a solidão desse período com palavras muito duras e verdadeiras: "eu guardava tudo para mim...principalmente em relação ao outro e

cheguei a momentos de solidão...só que para elas, meninas da casa nunca mostrei. Para elas estava sempre feliz, estava sempre contente, mas chegou a certos momentos de solidão, quando eu entrava no meu quarto eu estava num processo de solidão" e continuou " só que para elas, estava bem, forte". A MÃE 4 interveio com delicadeza, dizendo "às vezes é melhor assim...", mas a MÃE 5 prosseguiu, deixando claro o conflito entre o que mostrava e o que vivia por dentro: "é assim aqui não dão tempo para tu própria poderes fazer o luto." Depois acrescentou uma memória particularmente dolorosa: "eu falo porque no velório da minha mãe foi um processo muito burocrático, muito rígido... e eu às 7 horas tinha que estar aqui, eu não acompanhei o corpo da minha mãe, acompanhei durante a tarde."

Foi precisamente nesse momento que a filha da MÃE 5 apareceu e abraçou a mãe, como se, intuitivamente, captasse a tristeza que se instalava naquela narrativa. Pouco depois, surgiu também a MÃE 12 com a filha. A MÃE 5 continuou a sua partilha, dizendo: "é um processo, é uma dor enorme que ninguém queira passar, perder assim dois seguidos. A minha mãe faleceu no ano passado e o meu pai em 2023... a dor não passa, a ferida não sara." E acrescentou: "eu já comentei com as meninas que dá saudades...e principalmente para eles que foram criados pela avó desde que nasceram". Quase em eco com estas palavras, a filha começou a dizer "Avó, avó, avó", e, logo depois, o filho mais novo repetiu "Avó, avó, avó". A MÃE 5 pegou então no telemóvel e mostrou uma fotomontagem da família pais, irmão e filhos, enquanto as crianças continuavam a chamar pela avó. A filha mais velha perguntou: "E o pai?", e a mãe respondeu de imediato: "O pai não!". A brevidade desta resposta continha em si uma história já antes partilhada de violência doméstica, cujas marcas permaneciam vivas.

Entretanto, as crianças começaram a procurar as folhas e os lápis de cor, tantas vezes usados ao longo das sessões para as manter ocupadas enquanto as mães participavam. Havia algo de simbólico nesse gesto: como se também elas já reconhecessem aquele espaço como lugar de criação, de expressão e de presença partilhada. Foi então que partilhei com o grupo que estávamos na reta final. Esta seria a última sessão naquele espaço, dado que a seguinte aconteceria já no Museu de Serralves. Trouxe os questionários da Folha de Reflexão e Autoestima, pensados como instrumento complementar à Escala de Autoestima de Rosenberg, agora no

segundo momento de aplicação. Levei também um pequeno necessaire para cada uma, como forma de agradecimento por todos aqueles momentos de partilha. Optei por não os entregar diretamente, sugerindo antes que escolhessem ou sorteassem entre si. Os Elementos 4 e 5 preferiram inicialmente fazer um sorteio.

Foi nesse momento que surgiu a MÃE 2. Depois de ouvir a forma como pensavam distribuir os presentes, comentou: “não têm maturidade suficiente para escolher”. A forma como esta frase foi dita criou de imediato uma barreira no ambiente, sobretudo porque os Elementos 4 e 5 estavam precisamente a tentar encontrar uma solução diplomática e assertiva. Ainda assim, a MÃE 2 escolheu o seu necessaire e regressou à cozinha, e os Elementos 4 e 5, de algum modo influenciados por essa intervenção, acabaram por escolher também. Como havia duas bolsas a mais, ofereci uma aa MÃE 12. Para as crianças, trouxe gomas, o que gerou imediata excitação. Como estava perto da hora de almoço, distribuí apenas duas a cada uma, ficando o restante para depois. O filho mais novo da MÃE 5 agradeceu com um simples e terno “Obrigada”.

Seguiu-se então uma conversa espontânea sobre a visita ao Museu do F. C. Porto realizada no dia anterior. A MÃE 4 comentou com entusiasmo: “está muito lindo...foi maravilhoso”, enquanto a MÃE 5 acrescentava, entre aplausos: “o melhor estádio do mundo...foi bem lindo”. Mostrou-me as fotografias no telemóvel, chamando-me com entusiasmo: “Olha, olha...”, e identificando: “Nuno Pintinho da Costa e André Vilas-Boas”. A MÃE 12 pegou de imediato no telemóvel para ver a quantos pontos estava o F. C. Porto em relação aos outros clubes. A MÃE 5 rematou: “O jogo é hoje, e têm que ganhar”. Havia naquele momento uma leveza importante, uma espécie de alívio afetivo antes de regressarmos à dimensão mais reflexiva do encerramento.

Como os elementos iniciais do grupo que ainda faltavam já não viriam, iniciei a sessão propriamente dita. Comecei por perguntar se tinham gostado das atividades, qual era o feedback que faziam do percurso, e se tinham percebido que o ato de criar as ajudara a expressar, verbalizar e exteriorizar com mais facilidade aquilo que sentiam. A MÃE 4 foi a primeira a responder, afirmando “que durante todo o percurso, foi positivo, nunca pensei que era uma forma de desanuviar. As únicas formas era conversar com alguém ouvir uma música ou dançar, mas descobri que através da arte, tipo desenhar ou criar alguma coisa, exprimir através de outras formas pode nos

ajudar realmente a sentir-nos mais leve durante uma situação. Que não é fácil desabafar com alguém…foi algo muito positivo e ajudou-me bastante neste percurso, fui entendendo melhor algumas situações de dificuldade em gerir. São aprendizados que vão ficar para a vida toda". Brinquei com ela, dizendo que tinha descoberto a sua veia de escultora, ao que respondeu, sorrindo, "sim, também", antes de concluir: "foi muito bom para mim, ajudou-me bastante. Hoje, já não me sinto tão pesada em algumas situações".

Tanto a MÃE 4 como a MÃE 5 reconheceram que, ao nível do grupo, as sessões tinham permitido uma maior abertura e partilha. A MÃE 5 observou que, com a saída da MÃE 7, "o grupo ficou mais forte, o grupo ficou mais unido". Para ela, as sessões representaram sobretudo uma oportunidade de dar forma ao que sentia: "é muito libertador e isto vai ficar para a vida, principalmente para mim, deu para crescer, deu para aprender e evoluir" e também "deu para aprender melhor com cada menina, isto vai ficar eterno aqui dentro e fico eternamente grata à Investigadora, por nos ter vindo dar estas sessões que foram maravilhosas". Enquanto falava, o filho tentava interrompê-la, numa busca ansiosa de atenção que contrastava com a densidade e a gratidão da sua fala.

Pouco depois surgiu a MÃE 11 com a filha. Quando lhe perguntei como tinha sentido a participação nas atividades, respondeu com franqueza: "sentia-me mais calma, digo-lhe já, você não me conhece". Já a MÃE 12, que estava na instituição há pouco tempo, disse que a perceção das atividades "foi bom, falar uns com os outros desabafar". Na leitura da MÃE 11, as atividades tinham servido para que se pudessem abrir mais umas com as outras, sobretudo no momento da partilha, acrescentando: "sim exprime muita coisa". A MÃE 4 voltou a sublinhar que as sessões tinham servido para "a expressar os sentimentos através da arte".

Foi então que chegou a MÃE 10, ainda grávida, acompanhada da filha. A sua entrada reforçou a sensação de que este encerramento acontecia já num grupo transformado, mais alargado, mais heterogéneo, menos estável do que no início, mas ainda assim atravessado por uma memória comum construída ao longo das sessões. Esta última sessão no espaço da instituição não se configurou apenas como momento de avaliação formal ou reaplicação de instrumentos; tornou-se, acima de tudo, um tempo

de devolução afetiva, de reconhecimento do caminho percorrido e de nomeação das mudanças subtis, mas significativas, que a criação artística e a partilha grupal tinham tornado possíveis.

Ao final da sessão, fiquei algum tempo à conversa com a MÃE 4 e pude perceber com maior clareza o quanto se encontrava focada em concluir o seu curso profissional e em prosseguir estudos ao nível do mestrado. Partilhou comigo a esperança de que o governo de Angola pudesse vir a apoiar esse percurso, acreditando que, com o mestrado, poderia dar aulas na faculdade. No entanto, a sua trajetória sofreu uma alteração significativa quando, depois de ter chegado a Portugal para estudar, descobriu que estava grávida. Perante esta nova realidade, e tendo em conta a pouca idade do filho, começou a ponderar regressar a Angola, onde poderia contar com o apoio da mãe na educação da criança e, assim, criar condições mais favoráveis para continuar a investir na sua formação académica. Nesse momento, sintetizou essa mudança de prioridade de forma muito expressiva: “agora penso mais nele, não em mim”. Tratava-se, sem dúvida, de um dos elementos mais focados, determinados e conscientes do grupo, revelando igualmente uma visão crítica sobre os limites da instituição, sobretudo no que respeita à preparação para a vida autónoma fora daquele contexto.

O que esta manhã tornou particularmente visível foi a confirmação de que a arte, nestes contextos, ultrapassa largamente a dimensão de simples atividade ou recurso técnico, assumindo-se como uma linguagem de alívio, de expressão e de reorganização interna. Embora o grupo já não fosse o mesmo do início e o ambiente da casa se tivesse transformado de forma evidente ao longo do tempo, permanecia viva a memória de um espaço onde, apesar das interrupções, das ausências e das mudanças, foi possível sentir acolhimento, escuta e reconhecimento. Foi precisamente essa possibilidade de existir diante do outro com maior verdade, de partilhar o que pesa e de dar forma ao que tantas vezes permanece silenciado, que fez destas sessões um lugar de apoio e de reconstrução. E, num contexto marcado por vulnerabilidades, instabilidade e solidão, essa experiência constitui, por si só, uma forma profundamente significativa de reparação.

Resumo Reflexivo da Sessão 15 - “Serralves: Olhar, Sentir e Levar Comigo”

A Sessão 15 constituiu o encerramento simbólico do percurso desenvolvido ao longo das sessões, sendo vivida no Museu e Parque de Serralves como experiência estética, cultural e afetiva. Mais do que uma visita, esta sessão foi pensada como um momento de celebração, de síntese e de reconhecimento do caminho percorrido. A arte contemporânea, os jardins, o piquenique e a convivência fora do contexto institucional permitiram deslocar o grupo para um outro espaço físico e simbólico, onde a experiência artística se cruzou com a vida quotidiana, com a maternidade, com o cuidado e com os vínculos que foram sendo construídos.

Quando cheguei à instituição à hora combinada, as mães ainda não se encontravam prontas. Entre correrias, gritos, preparação de crianças, lancheiras, sacos, bolos e alimentos para o piquenique, instalou-se rapidamente uma logística complexa. Era necessário decidir se seria preciso pedir um ou dois carros XL ou XXL, sobretudo porque levavam carrinhos de bebé, sacos e tudo o que tinham preparado para aquele momento tão esperado. Sugeri pedir um carro XL e acabei por levar o meu carro, mas, no meio da indecisão, surgiu nova confusão: o motorista do Uber não permitia colocar os carrinhos de bebé, pelo que acabei por transportá-los. Naquele movimento acelerado, a MÃE 3 passou por mim e cumprimentou-me. Não me apercebi, naquele instante, de que não iria connosco, o que me causou alguma estranheza. Mais tarde percebi que, estando o filho com o pai e sendo o seu dia livre, decidiu aproveitar esse tempo para estar com o namorado.
Participaram na visita a MÃE 1, com o filho de colo, que levou no carrinho e que, por ser calmo, acabou por dormir durante grande parte do tempo; a filha da MÃE 2, que também se portou muito bem; o filho da MÃE 4, igualmente tranquilo; e o filho da MÃE 6, ainda bebé, que dormiu durante quase toda a visita. Já os filhos da MÃE 5 revelaram-se muito impacientes e difíceis de controlar. Ficou novamente evidente a dificuldade desta mãe em estabelecer limites consistentes, situação que já se tinha tornado visível noutros momentos, mas que no espaço público adquiriu maior intensidade e exigência.

Após toda a azáfama inicial, chegámos cerca de vinte minutos atrasadas. A guia do museu encontrava-se já à nossa espera, sentada num banco. Logo no início, o filho

mais novo da MÃE 5 começou a gritar ao perceber que a amplitude do museu fazia o som ecoar. A mãe tentou controlá-lo elevando também a voz, o que tornou o ambiente ainda mais tenso. Percebi que algumas crianças não tinham ainda referências claras sobre o comportamento esperado num museu. Foi então que lhe disse “é como quando vamos à missa, temos que ficar caladinhos”, e essa comparação, próxima do seu universo de compreensão, ajudou-o momentaneamente a sossegar.



Visita Interior ao Museu Serralves

Apesar destes constrangimentos, a visita foi muito interessante. A guia mostrou-se muito paciente e procurou interagir com as crianças, embora com sucesso limitado. Os Elementos 1 e 4 estavam visivelmente maravilhados, tentando fazer perguntas e compreender o que lhes era apresentado. A MÃE 2, pelo contrário, parecia ansioso para que a visita terminasse. A MÃE 5, procurou explicar à guia, de origem brasileira, o contexto histórico do 25 de Abril, o que revelou uma tentativa de se apropriar da explicação e de contribuir com o seu próprio conhecimento. Eu, por minha vez, fui alternando entre a escuta da visita e o apoio às crianças, pegando nelas, chamando-as, tentando criar condições para que as mães pudessem usufruir daquela oportunidade.

Ao contrário da visita anterior ao Museu Soares dos Reis, o espaço mais amplo de Serralves e a disposição mais dispersa das obras permitiram maior circulação e algum controlo sobre as crianças. Ainda assim, surgiram episódios que revelaram o encontro, por vezes difícil, entre infância e espaço museológico. Um dos momentos mais curiosos aconteceu diante de uma instalação com uma cadeira de escritório. A

filha mais velha da MÃE 5 aproximou-se com naturalidade e tentou sentar-se. A guia interveio, explicando: “não podem sentar faz parte da obra”. Este episódio, embora simples, tornou visível o modo como a arte contemporânea desafia as fronteiras entre objeto comum e objeto artístico, exigindo um olhar que nem sempre é imediato, sobretudo para as crianças.

A visita no interior do museu durou cerca de quarenta e cinco minutos, sendo os restantes quinze dedicados a duas esculturas emblemáticas no jardim de Serralves.



Visita Exterior do Parque e Museu Serralves

Quando terminou, as mães foram buscar a comida para prepararmos o piquenique. Caminhámos bastante até à zona da quinta, onde se encontrava o espaço adequado para nos instalarmos. A MÃE 1 e a MÃE 6 já conheciam aquele espaço por visitas escolares anteriores. Começámos a organizar tudo numa mesa de pedra. Rapidamente se instalou a confusão própria de um piquenique com várias crianças: papas, sopas, sacos, talheres, pedidos, fraldas e fome. Percebi, uma vez mais, que

antes de comerem, as mães tinham como prioridade garantir que os filhos estivessem alimentados e bem.

O piquenique permitiu observar o grupo fora da estrutura formal das sessões. As conversas surgiam de forma solta, atravessadas por comentários sobre as rotinas da casa, a alimentação, os horários e as dificuldades do quotidiano institucional. Foi também nesse contexto que reparei que a MÃE 5 estava particularmente distante. Sendo uma das participantes que mais se envolveu ao longo do processo, o seu afastamento naquele dia tornou-se evidente. Acabou por me confidenciar que se sentia ansiosa porque a data da decisão do tribunal tinha sido adiada. Durante grande parte do piquenique, permaneceu mais desligada do grupo, com o telemóvel na mão, trocando mensagens, como se estivesse simultaneamente presente e ausente.



Piquenique no Parque Serralves

Quando questionei o grupo sobre o que tinham sentido ao longo do percurso, se se sentiam diferentes ou se reconheciam alguma mudança, a MÃE 6 respondeu de forma tímida: “eu não consigo falar, a MÃE 4 fala”. Procurei tranquilizá-la, reforçando que

não existia certo ou errado, que qualquer coisa que dissesse teria valor, porque ela tinha voz, opinião e lugar naquele grupo. Sorriu de forma envergonhada e baixou os olhos, mantendo a timidez que tantas vezes a acompanhou ao longo das sessões. A MÃE 2 acabou por dizer que responderia a essas questões no final.

Entretanto, colocaram música infantil para dinamizar e entreter as crianças, que dançavam e balançavam ao som da coluna que tinham levado. A MÃE 1 sugeriu: “vamos jogar um jogo”, e a MÃE 5 acrescentou: “Podemos agora apresentar a surpresa à Investigadora...eu acho”. A frase ficou suspensa, ainda envolta em mistério, enquanto continuávamos a petiscar.

Depois do piquenique, iniciámos um jogo simples, cujo objetivo era construir palavras em grupo. A música tinha entretanto, mudado para um som mais relaxado. Quando perguntei o que era, responderam-me “Black Coffe”. A MÃE 1 assumiu a condução do jogo, explicando as regras: cada elemento dizia uma letra, sucessivamente, até se formar uma palavra, sendo valorizadas as palavras mais longas. Surgiram palavras como “Fidelidade”, “Feliz”, “Amor”, “Felicidade”, “Poderosas”, “orientação”, “Amizade”, entre outras. Foi muito simbólico perceber que muitas dessas palavras condensavam aquilo que tinha atravessado o percurso das sessões: vínculo, afeto, força, direção, união, possibilidade.

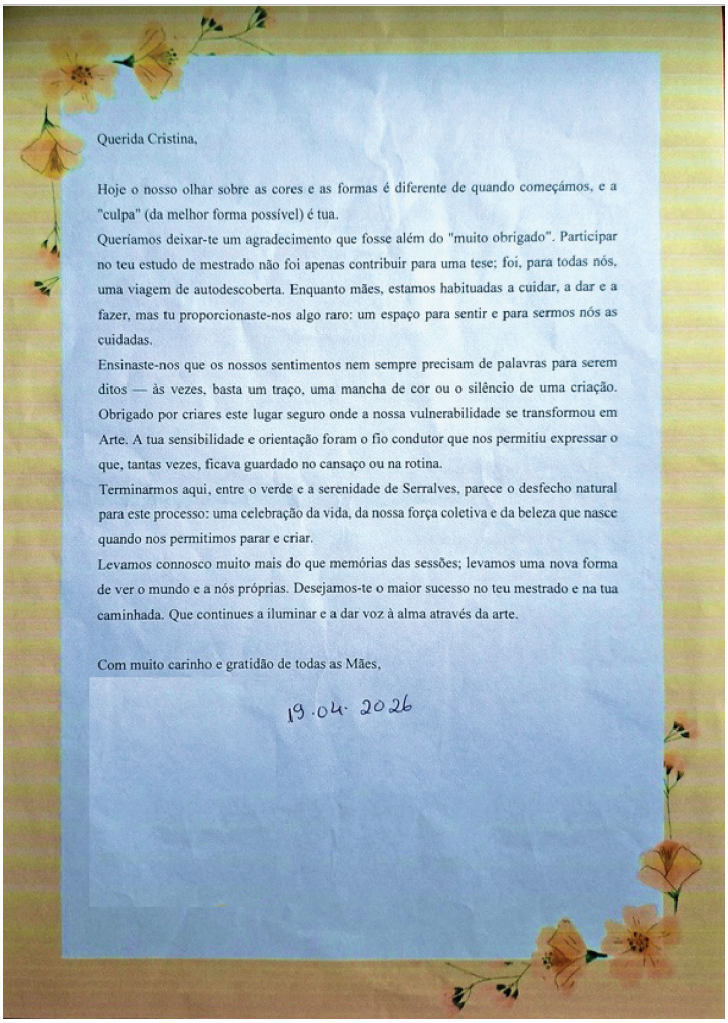
O momento tornou-se divertido e descontraído entre as mães, enquanto algumas crianças dormiam, exceto os dois filhos da MÃE 5, que continuavam a brincar no jardim, perto de nós. Senti que o facto de algumas participantes terem começado a trabalhar tinha alterado a energia do grupo. A MÃE 1, que habitualmente se mostrava muito enérgico e animado, estava agora mais cansado e preocupado em embalar o filho para dormir. A MÃE 2, depois de mudar a fralda à filha, tentava também adormecê-la, sem deixar de participar no jogo, que acabou por ganhar. A MÃE 6, enquanto embalava o filho, estava quase a dormitar e acabou por desistir depois da primeira palavra. Percebi também que os filhos da MÃE 5 não dormiam a sesta, o que ajudava a explicar a sua energia constante, uma vez que nem todas as creches mantêm essa rotina.

Com o passar do tempo, o clima começou a mudar rapidamente: o frio aumentou, o nevoeiro instalou-se e tornou-se necessário pensar no regresso, sobretudo porque

algumas crianças tinham pouca roupa para aquela alteração climatérica. O jogo terminou e, nesse momento, a MÃE 5 anunciou: “agora, agora temos uma supresa...para a Investigadora”. A MÃE 1 acrescentou de imediato: “não é para chorar, não é para chorar”, e a MÃE 2 pediu: “sem música para se ouvir bem a voz”. A MÃE 5 retomou: “agora, temos uma surpresa”. A MÃE 4 disse: “tu perguntaste o que nós achamos da sessão toda”, e começaram a rir quando me entregaram o texto.

A MÃE 4, como porta-voz do grupo, entregou-me uma carta A4 decorada com flores amarelas, assinada por todas. Pediram-me que a lesse em voz alta. O texto dizia:

“Querida Investigadora,
Hoje o nosso olhar sobre as cores e as formas é diferente de quando começamos, e a “culpa” (da melhor forma possível) é tua.
Queríamos deixar-te um agradecimento que fosse além do “muito obrigado”. Participar no teu estudo de mestrado não foi apenas contribuir para uma tese: foi, para todas nós, uma viagem de autodescoberta. Enquanto mães, estamos habituadas a cuidar, a dar e a fazer, mas tu proporcionaste-nos algo raro: um espaço para sentir e para sermos nós as cuidadas.
Ensinaste-nos que os nossos sentimentos nem sempre precisam de palavras para serem ditos- às vezes, basta um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação. Obrigado por criares este lugar seguro onde a nossa vulnerabilidade se transformou em Arte. A tua sensibilidade e orientação foram o fio condutor que nos permitiu expressar o que tantas vezes, ficava guardado no cansaço ou na rotina.
Terminamos aqui, entre o verde e a serenidade de Serralves, parece o desfecho natural para este processo: uma celebração da vida, da nossa força coletiva e da beleza que nasce quando nos permitimos parar e criar.
Levamos connosco muito mais do que memórias das sessões; levamos uma nova forma de ver o mundo e a nós próprias. Desejamos-te o maior sucesso no teu mestrado e na tua caminhada. Que continues a iluminar e a dar voz à alma através da arte.
Com muito carinho e gratidão de todas as Mães.”



Querida Cristina,

Hoje o nosso olhar sobre as cores e as formas é diferente de quando começámos, e a "culpa" (da melhor forma possível) é tua.

Queríamos deixar-te um agradecimento que fosse além do "muito obrigado". Participar no teu estudo de mestrado não foi apenas contribuir para uma tese; foi, para todas nós, uma viagem de autodescoberta. Enquanto mães, estamos habituadas a cuidar, a dar e a fazer, mas tu proporcionaste-nos algo raro: um espaço para sentir e para sermos nós as cuidadas.

Ensinaste-nos que os nossos sentimentos nem sempre precisam de palavras para serem ditos — às vezes, basta um traço, uma mancha de cor ou o silêncio de uma criação. Obrigado por criares este lugar seguro onde a nossa vulnerabilidade se transformou em Arte. A tua sensibilidade e orientação foram o fio condutor que nos permitiu expressar o que, tantas vezes, ficava guardado no cansaço ou na rotina.

Terminarmos aqui, entre o verde e a serenidade de Serralves, parece o desfecho natural para este processo: uma celebração da vida, da nossa força coletiva e da beleza que nasce quando nos permitimos parar e criar.

Levamos connosco muito mais do que memórias das sessões; levamos uma nova forma de ver o mundo e a nós próprias. Desejamos-te o maior sucesso no teu mestrado e na tua caminhada. Que continues a iluminar e a dar voz à alma através da arte.

Com muito carinho e gratidão de todas as Mães,

19.04.2026

Carta coletiva das mães dedicada à investigadora,
como expressão de reconhecimento pelo percurso realizado

No final, a folha estava assinada pelas mães. Enquanto lia, a minha voz tornou-se trémula e algumas lágrimas começaram a cair. O gesto tinha uma dimensão profundamente simbólica: devolvia-me, em palavras delas, aquilo que eu própria tinha procurado construir com o grupo. A MÃE 4 disse “Obrigada por tudo”, e a MÃE 6, sempre mais tímida, verbalizou “Obrigada e muito sucesso”. Seguiram-se abraços, agradecimentos e um momento de grande ternura coletiva. Agradeci a todas, de forma carinhosa. A MÃE 1 respondeu: “nós é que agradecemos, até”, e a MÃE 4 acrescentou: “Amei”. Continuou: “nós não sabíamos se ias gostar ou não, não temos muito para te dar, mas foi a forma de exprimir”. Respondi-lhes: “vocês deram-me mais do que aquilo que acham que deram.” E acrescentei: “vocês não sabem o valor e a importância é estas coisas têm para mim, isto é muito especial”.

À medida que as lágrimas caíam, disse-lhes “conseguiram”, referindo-me ao facto de me terem emocionado, e a MÃE 4 respondeu: “Como tu conseguiste várias sessões connosco”. Esta frase fechou o ciclo de forma profundamente recíproca: aquilo que tinha sido vivido já não pertencia apenas à investigação, nem apenas às participantes, nem apenas a mim. Pertencia ao vínculo construído, ao espaço partilhado, às emoções elaboradas e à experiência comum de transformação.

Tal como as participantes tinham pedido em sessões anteriores, aproveitei este momento de encerramento para reforçar que, mesmo após a conclusão do trabalho de investigação, manteria a ligação à instituição, procurando regressar mensalmente para dar continuidade a estes encontros. Esta possibilidade foi recebida com alegria e representou, de algum modo, a confirmação de que o processo vivido ultrapassou os limites formais da tese. As sessões deixaram de ser apenas parte de um estudo académico e passaram a constituir-se como um espaço reconhecido de cuidado, escuta, expressão e pertença, cuja continuidade parecia fazer sentido para o grupo e para o próprio percurso iniciado em conjunto.

Como o frio aumentava, sobretudo para as crianças, decidimos regressar. Desta vez, a logística estava mais organizada e o regresso decorreu de forma mais simples. Quando estávamos prestes a sair de Serralves, o filho mais novo da MÃE 5 começou a gritar e a chamar pelo meu nome, fazendo birra por não querer ir embora. Algumas mães brincaram, dizendo que eu tinha acabado de arranjar um afilhado. Quando as deixei na instituição, despedimo-nos com beijos e abraços. O filho mais novo da MÃE 5 voltou a choramingar, não querendo deixar-me ir.

Esta última sessão mostrou que o encerramento de um percurso não acontece apenas na avaliação formal, mas nos gestos pequenos e intensos: no jogo de palavras, nas mães a alimentar os filhos antes de si próprias, nas crianças a dormir ao frio, no texto escrito em segredo, nas lágrimas partilhadas, nos abraços finais. Serralves tornou-se, assim, mais do que um espaço cultural; tornou-se o cenário simbólico de um fecho afetivo, onde a arte contemporânea, a natureza, o cuidado e a gratidão se cruzaram. O percurso terminou entre obras, jardins, frio, comida partilhada e palavras que confirmaram que, ao longo destas sessões, algo se transformou: no olhar, na forma

de dizer, no modo de sentir e na possibilidade de reconhecer que a arte pode ser, também, uma forma de cuidar.