



Animação teatral, autonomia e sexualidade: Educando raparigas de residência de acolhimento de Braga

**Judite Zamith-Cruz
Soraia Agre Ballester**

Resumo:

Em Portugal, por decisão judicial, quando raparigas sejam institucionalizadas, são os educadores de referência (técnicos e colaboradores) a substituírem pais, famílias alargadas ou “pessoas idóneas” do seu *“meio natural de vida”*.

Observam-se consequências negativas, quando maiores de 14 anos são separadas, tanto nas aquisições escolares, como no desenvolvimento. Em termos de género, os rapazes são incentivados a serem mais autónomos do que raparigas e são elas o grupo alvo, em Programas de Educação Sexual.

Os objetivos para a prevenção de situações de risco e perigo, no Plano de Ação/diagnóstico que se apresenta, dirigem-se à aquisição de cinco competências emocionais e sociais pelas jovens: (1) autonomia/autogestão; (2) consciência emocional; (3) autoregulação; (4) educação sexual; e (5) projeto de vida.

A formação em contexto, com as adolescentes e educadoras, teve propostas temáticas, em áreas transversais (expressão corporal, manualidades, expressão dramática, e educação sexual) e em áreas académicas (expressão oral e escrita), abordados conteúdos como afeto, conduta sexual, cognição de domínio e consciência social).

No 8º Encontro, apresentar-se-ão atividades dramáticas e jogos de formação de carácter, ilustrações da intervenção/avaliação efetuada.

1. INTRODUÇÃO

Nos *media* e em múltiplas perspetivas psicossociais, veio a expandir-se a conceção de que adolescentes vivem em perigo ou risco acrescido, nomeadamente por pobreza (como fome) e pobreza cultural (como ignorância). Os excessos, as rebeldias e as transgressões, os “desvios” (Pais, 2005) associam-se a intolerância (como no racismo e na xenofobia), não sendo isentos de condenação os relacionamentos sexuais, com novos contornos e consumo de substâncias (“ilícitas”). Nas famílias acusa-se a “desestruturação”, quando apresentem violência conjugal, vínculos reduzidos, mudança frequente de companheiro/a, níveis limitados de comunicação e “regras da casa” ambivalentes (ou “inadequadas”). Tais relações familiares são ditas “disfuncionais”. Outra condição possível para a circunstância “grave” da família é a morte, separação ou divórcio. Ainda tem vindo a ser salientada na literatura sobre abuso

(Furniss, 1991; Marvasti, 1995) a situação de “desestruturação” por emigração, mudança de residência frequente e ausência de figura significativa prolongada, como acontece mais com o pai.

É claro que modelemos a nossa conduta e pensamento, a partir das pessoas com quem convivamos (WHO b, 2002), para valores (sexuais), percepção de normas (em casa e dos pares), atitudes, competências e intenções - “fatores cognitivos e psicossociais”. Nessa base de reflexão são enunciados fatores psicossociais em áreas de competência socio-emocionais, além de atitudes, condutas e regras adquiridas em casa.

Por sua vez, sabe-se que a maioria dos abusos é perpetrada por quem seja próximo do meio da vítima. O apoio institucional (Finkelhor & Browne, 1986), em que a criança/jovem passa a viver em residência, altera muito a situação daquela e da sua família, nomeadamente, em casos de abuso emocional e sexual. Nessas condições adversas, as figuras alternativas de vinculação parecem ser de aconselhar na educação subsequente (Furniss, 1991; ISS, março, 2012, p. 1), justificando-se a colaboração das investigadoras com adultos *significativos* de Lar.

Por sua vez, depois dos 13 anos, o conhecimento do relacionamento sexual justifica-se, em termos de desenvolvimento sexual normativo, para a prevenção da contraceção e de doenças transmitidas sexualmente (Gordon & Schroeder, 1995). Nos jovens/jovens adultos inquiridos, em países estrangeiros, entre os 15 e os 24 anos, cerca de 60% afirmam ainda nem saberem como prevenir a transmissão por HIV (UNAIDS, 2008 a, 2008 b).

Com essa conceção multidimensional de sexualidade, um programa de autonomia (e sexualidade) foi dirigido a dois grupos alvo de raparigas com 11 a 14 anos e de 15 a 19 anos. Como tantas outras que não vivem com pais, necessitam de ter, no mínimo, uma figura de referência, a quem recorram em situações difíceis, o que proporciona mais adequado desenvolvimento e aprendizagem. Acresce que a pertença a um grupo seja de incentivar (WHO, 2002 a), na construção da personalidade *escolhida* – «o que fazemos com o que de nós fizeram».

Sugere dizer-se que o córtex cerebral é que dá sentido ao que percebemos em nós mesmos e nos outros e ao que *disso fazemos*. O processo psicopedagógico (artístico e criativo), em implementação, incrementa o cérebro com serotonina (regulador de estado de ânimo), sabendo-se que maiores níveis de serotonina permitem, durante certo tempo, pelo menos, uma maior confiança e bem-estar. Assim, se uma simples garatuja faz a pessoa sentir-se “melhor” (Shapiro, 1997), todo o trabalho de arte é considerado “bem vindo”.

Foram utilizados modos de registo vídeo (dramatizações) e registo áudio. Privilegiou-se a linguagem oral e escrita de “um projeto de revisão de vida”, a técnica de colagem, nos *portefólios*. A Investigação-Ação é inicial e exploratória, com um grupo de estudo que é *intencional* (ou *teorético*), de uma residência de acolhimento de longa duração, em Braga. A observação é *presencial* e, ao longo de formação/diagnóstico, transmitiu-se a ideia destacada (mas que não é de Fernando Pessoa) de que «o valor das coisas não está no tempo que duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.»

2. SIGNIFICADO DE ATIVIDADES DE ARTE

A arte é um bálsamo, que suaviza e conforta, possuindo uma qualidade quase mágica de conter as emoções desencadeadas, por um traumatismo físico e/ou psíquico, sem que o chegue a desenterrar. Em situações menos dramáticas, a arte é utilizada para que as jovens falem dos seus sentimentos sem timidez, ansiedade ou stresse de poderem vir a ser acusadas de algo por outros, colegas ou adultos.

Geoffrey Saxe (1988) foi um investigador que estudou crianças de rua, no Brasil, vindo a salientar que elas sejam capazes de resolver um “problema”, se a tarefa tiver sentido/significado, no que o modo de o

apresentar importa imenso, na mobilização para resolução. Também uma atividade artística *projetiva* sugere um problema, na medida em que implica lançar para diante/*projetar* emoções/sentimentos, em quaisquer modos de expressão, para que outros os possam olhar e conhecer, por comunicação e partilha real e simbólica.

3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Em 2011, Portugal tinha cerca de um total de 8.938 crianças e jovens, em residências de acolhimento (ISS, 2012, março, p. 1). Em circunstâncias desfavoráveis e adversas, portanto, para que lhes ampliemos o seu controlo percebido da vida, preciso é dizer que não bastará *dar-lhes* iniciativa, acarretando nelas motivação (invariavelmente) e o sentido de intencionalidade no que pensem/sintam e façam. Prescreve-se em modelos psicológicos atuais que, para além de serem diminuídos os elogios e as recompensas/reforços positivos, devam ser aumentadas as reflexões, as ações e as autoavaliações propostas. É igualmente necessário, na atualidade, ensinar-lhes a estabelecerem submetas diárias no estudo académico, em vez de ser o adulto a controlar o trabalho ou a aguardar estar feito, no último momento.

Foi nos anos oitenta do século XX que se colocou empenho nos saberes, para a aquisição de *empowerment* de pessoas pobres e iletradas, no sentido de assumirem opiniões com base em informação e conhecimento, iniciativa e tomada de decisão autónomas. Desde então, pretende-se influenciar a mudança social em situação real. Nessa busca que não se extinguiu de equilíbrio (sempre em desequilíbrio) de poderes, o *empowerment* foi definido da seguinte forma:

«Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e nos meios envolventes, que se traduzem num acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, político e económico – que permite a essas pessoas aumentarem a eficácia dos exercícios de cidadania (Pinto, 2001, p. 247).»

O exercício de cidadania implica a ampliação da consciência social e política. A finalidade central no curso de formação passa pelos seguintes aspetos: (1) diminuir condutas “inadequadas” e condutas sexuais de risco/perigo e, se for o caso (em atenção a contexto), clarificar normas culturais e sociais; (2) favorecer a expressão/comunicação de valores sexuais, atitudes e normas (pessoais, familiares, de pares e comunitárias), sobre interações (públicas e íntimas – comportamento de amizade e sexual, saúde e perigo, tomada de decisão consciente); (3) diminuir impedimentos na autonomia, inerentes a vida quotidiana no Lar; e (4) ampliar saberes científicos (sexualidade humana e desenvolvimento psicológico, gravidez e nascimento, vida no Lar/*colégio* e relacionamentos, cultura e sexualidade, *empowerment* em direitos humanos...).

Nesse sentido, implementou-se uma primeira fase de trabalho de colaboração num lar feminino, por Investigação-Ação, segundo um “modelo lógico” (Bickman, 1987; citado em Wholey et al., 2004; UNESCO, 2009 a, p. 18). No seu planeamento emerge um processo/recurso em que se tem que especificar «a população alvo, as metas/alvos de saúde (física e mental), os tipos de comportamentos que comprometem (e afetam poder-se atingir esses alvos), os riscos/perigos inerentes, os fatores moderadores (que afetam tais comportamentos) e as atividades para mudar esses riscos» (UNESCO, 2009 a, p. 18). Equacionando o paradigma racional, a população alvo é constituída por jovens precocemente vulneráveis, mais sujeitas a violência familiar, abuso e exploração (nomeadamente, por défice cognitivo), além de não terem sido preparadas, antes que relacionamentos sexuais ocorram. Podem possuir disfunções, perturbações e défices, de vária ordem: físicos, socio-emocionais e cognitivos. Os alvos de saúde física e mental são as aquisições de conhecimentos (“os fatores cognitivos” - UNESCO, 2009 a, pp. 16-17), cruciais para que não ocorram condições predisponentes, por exemplo, a gravidez (UNESCO (2009 b, p. 4).

Por sua vez, a não ser prevenido o perigo de futura (ou atual) *dessocialização*, continuar-se-á a afirmar viverem as raparigas institucionalizadas numa “anomia negativa” – uma falha de organização prejudicial a futura autonomia. Acresce que, em tais contextos seguros, elas podem ter a sua mobilidade reduzida e o

fim da escolaridade precipitado. Os tipos de comportamentos que afetam tais metas são as jovens, não sendo sexualmente ativas, depois dos 13 anos, envolverem-se em namoros, em primeiros contactos sexuais (beijos, masturbação recíproca...), dito que, até aos 18 anos, tenda a ocorrer o primeiro relacionamento sexual. Se é o esperado (Gordon & Schroeder, 1995), o que orientações normativas evidenciam, por grupos de idade (0-2, 3-5, 6-12, maiores de 13 anos), não é sempre encontrado. Contudo, entre culturas e em uma cultura, os comportamentos sexuais são distinguidos de modo diferente, na medida em que se distinga o que seja (ou não) “aceitável” e “desejável”. Os fatores de perigo são múltiplos (Saito e Leal, 2000, pp. 44-48), por antecipação da menarca; atividade sexual precoce; caracterização de jovens, sujeita a mudança de valores sociais; problemas psíquicos, emocionais; pobreza e pobreza cultural; baixa escolaridade; ausência de projeto de vida; emigração; crise juvenil/adolescência; dificuldades nas práticas anticoncepcionais; educação sexual ausente ou insatisfatória. São perigos associados a famílias “desestruturadas”, por instabilidade familiar, educativa e profissional, mas também por stress contínuo e por alguém se colocar a si em risco e/ou a outro/s (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 573). Por conseguinte, os fatores protetores que afetam esses comportamentos passam por educação atempada e prevenção (primária). Compreende-se, então, que se discuta o que seja uma ocorrência de conduta (mesmo “não recomendável”), quando se pretendam atingir futuras *socializações inclusivas* de jovens que hoje não vivem em meios naturais de vida, podendo ter sido sujeitas a coação.

3.1. AMOSTRAGEM INTENCIONAL E VARIACIONAL

O grupo de estudo é *intencional* (ou *teorético*), de acordo com investigação qualitativa (Pais, 2005, p. 16) e é dito *variacional* (Strauss & Corbin, 1990), na medida em que as jovens foram inquiridas, escolhidas de uma forma seletiva e *aberta*. Pediu-se-lhes registos orais e escritos, antes das orientações de trabalho serem plásticas-visuais e dramáticas. Essas são técnicas emergentes, assim designadas por delineadas *em cascata*, da oralidade à expressão corporal e dramática.

Na instituição que aceita somente raparigas, são participantes no programa cerca de 16 jovens, divididas em dois grupos, sendo que somente uma tem 11 anos e as mais velhas têm 19 anos. Aos tipos e características de dois grupos etários (11-14 anos e 15-19 anos), salienta-se a sua organização interna (dentro do grupo), semelhanças/dissemelhanças das envolvidas, além da intrusão do material tecnológico e o local de formação ser a residência.

3.2. TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO PRESENCIAL

Globalmente, a observação é *presencial*, o que Chapoulie (1984) denominou de observação *in situ*. Implica uma postura das investigadoras que é ativa e empática, por aproximação (*in situ*) e subsequente distanciação das jovens, durante a semana.

De acordo com a UNESCO (2009 a, p. 19), realiza-se um teste piloto a programa, sendo este um primeiro estudo, somente com 16 jovens. As observações foram *focalizadas*, em momentos de acentuada avaliação inicial das nossas conjecturas, depois de terem sido as observações consideradas *flutuantes* (Petonnet, 1982), no modo em que a atenção nos capte para os grupos constituídos. Teve-se atenção a idade, amizade e liderança. Em contexto residencial, portanto, a observação é extensiva a momentos de formação (em que a observação é focalizada). Teve-se como significativo e de apreço o quotidiano, nas suas ações diárias (em que domine a observação flutuante). Explicitando-o, acompanhámos as interações diárias e as ações relatadas em condição formativa, segundo múltiplos pontos de vista - uma *triangulação perspetivada*.

3.3. CONCEÇÃO DE PORTEFÓLIOS E ATIVIDADES DRAMÁTICAS

Em contexto artístico, lúdico e pedagógico, utilizou-se a técnica de *colagem*, muito usada por pintores dadaístas, cubistas e surrealistas, no que é convergente com modelos qualitativos de investigação, em ciências humanas e sociais. Pedimos, portanto sentido, na primeira sessão, a criação de um “retrato pessoal” em que se incluem recortes de revistas, imagens e palavras que definam a pessoa: «quem és, o quem outros veem em ti, como gostarias de ser... e de não ser». Das imagens, «escreves, porque escolheste os recortes que escolheste nas revistas».

A análise de dados de produções culturais foi textual e visual, com base em *portefólios* de trabalho nas sessões (e.g. *projeto de revisão vida*) e em trabalho pessoal independente (e.g. técnica de colagem no portefólio). O portefólio é entendido como o “diário (de bordo)”, para retratos do dia, do que *foi antes* (“quem fui...”) ou do que *venha depois* (“o que serei...”) (Mahoney, 1991, p. 315). Compreende-se o valor do próprio retrato ampliado (a *retratação* por técnica de “collage”) de vidas em transição. Procurou-se implementar um projeto de (revisão) vida/PRV (Mahoney, 1991, pp. 289-293), em cerca de 4 sessões, em que se organizam episódios ou “modos de vida” e “traços” – momentos de viragem e inovação.

Por sua vez, as experiências do quotidiano dramatizado, do passado ao futuro devir, contribuem para se entender os fenómenos de *socialização/dessocialização* e transição. A animação teatral foi introduzida após a troca discursiva e prática de retratação («quem sou?»).

4. PLANO DE ATIVIDADES DE ESCRITA CRIATIVA

Em cada um dos papéis de um PRV, escrevem-se acontecimentos, memórias ou associações, a partir de um ano de vida. A primeira “instrução” para um PRV é a seguinte: «Em papéis pequenos, escrevem-se todos os anos, desde o ano anterior ao nascimento. O ano ‘zero’ é incluído e remete-nos para as influências entre gerações, de pais a filhos, e para as circunstâncias familiares em que uma pessoa nasce».

No trabalho experiencial/formativo e de diagnóstico, com essa técnica de Mahoney (1991, p. 289), tem-se por objetivo «encorajar a autoexploração, pelo uso do diário privado, como um meio (com o qual e através do qual) é possível observar a vida pessoal.» O PRV é colocado no “Portefólio” (“Diário”, “Memórias”...). Pode parecer-se com “As notas para mim próprio/a”, a exemplo de um livro de Hugh Prather, escrito em 1970 e do qual Michael Mahoney citou o seguinte extrato:

«Eu não acredito mesmo nada que a maior parte das pessoas vivam a existência mais suave, controlada, livre de problemas, que as suas cuidadosas atitudes contidas e palavras brandas sugerem. Hoje, nunca me acontecem duas vezes as mesmas situações e eu acredito, que para a maior parte das outras pessoas a vida também seja uma mistura de problemas insolúveis, de vitórias ambíguas e de vagas derrotas - com muito poucos momentos de paz clara. Nunca me pareceu chegar ao ponto mais elevado de mim mesmo. A minha luta é de valor mas, de qualquer forma, é uma luta e uma luta que alguma vez chegará ao fim.» (Prather, 1970, citado em M. Mahoney, 1991).

Segundo Mike Mahoney (1991), a escrita privada de que fala Prather, «pode contribuir de modos importantes para a compreensão e facilitação de processos de mudança».

Podem ser as palavras iniciais tanto memórias explícitas como memórias implícitas, ou seja, tonalidades de sentimentos (“ansiosa”...), títulos de canções (*Love...*), eventos do mundo local, lembranças de outras pessoas, o que nos disseram ter acontecido connosco, etc.

5. ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO TEATRAL

As primeiras atividades – preparação para os momentos finais de *role play* (e breve dramatização) – passam a ser explicitadas, na medida em que foi construído um texto dramático extenso. Na área de educação sexual, auscultaram-se conhecimentos, valores e atitudes, no sentido de orientações de UNESCO (2009 a, 2009 b), por situações dilemáticas, nem sempre identificadas como relacionadas com sexualidade.

Os materiais disponíveis antecederam a intervenção focada nos saberes: entre outros recursos técnicos, foram vistos dois vídeos, produzido na APF/Associação para o Planeamento da Família, um realizado por José Oliveira (1991) e intitulado «Jogos de crescer» e, outro, denominado «Ah! Então é assim...» (APF, 1991). Consultaram-se livros de Conchita Madueño (2004), Nuno Miguel e Ana Gomes (1989), Robert Thompson (1980) e Lluís Borràs (2008).

De forma introdutória, foi explicado o que é abuso emocional e o que é negligência, distinguidos de abuso físico e sexual. Forneceram-se fichas individuais, que deveriam ser separadas por serem (ou não) abrangentes da questão sexual: (1) Na escola, durante o intervalo, *Manuel* chora, frente aos colegas, porque se magoou a jogar à bola. Uma assistente/funcionária, depois de ver o ferimento, disse-lhe: «Não foi nada! Vamos lá tratar disso. Mas para de chorar como um *mariquinhas*! Um homem não chora!»; (2) Numa aula, uma aluna pergunta à docente de Língua Portuguesa: «*Ò stora* viu ontem aquilo que deu no *Telejornal*, sobre a prostituição de crianças? A resposta da professora foi a seguinte: «Por acaso, até vi... Mas agora não é ocasião de falarmos nisso. Se quiseres, no intervalo, podemos falar ou, estando os teus colegas de acordo, podemos reservar algum tempo da próxima aula para um debate.» Outras situações problemáticas foram distanciadas da educação sexual – abuso emocional - e, por esse motivo, separadas. No segundo exemplo, a professora viria a ser moderadora em dois grupos, no modelo “ser contra (e-educar)” e “ser radical (e-aprender)”.

Em seguida, as participantes definiram “sexualidade”, sendo recolhidas as suas noções explicitadas, em ausência de consenso. A “caixa de perguntas” cumpriu a outra via complementar de aproximação à educação sexual.

Posteriormente, introduziu-se o *role play* e a dramatização, por simulação de histórias-caso (em 5 minutos), concebidas a partir de notícias em revistas e jornais. Sugeriram-se personagens centrais e co-protagonistas, se necessário, por desejo de participação voluntária. No final, houve debate por intervenção da “plateia”.

Importa acentuar que as conceções foram contrastadas com conhecimentos científicos, antes de se avaliarem competências pessoais-sociais de intervenientes. A questão “como nos manifestamos, na sexualidade” foi seguida de exposição didática, para que as jovens dividissem as condutas próprias na infância e na adolescência. Na base conceptual seguida, as expressões de sexualidade sugeridas foram as seguintes: “mamar, chupar no dedo, explorar os órgãos genitais, carícias, acarinhar, beijar...”

Por último, foi dado valor a um trabalho de escrita em grupo, para uma dramatização, que foi intitulada de “Abuso emocional de menores”, dito que fosse sugerida a personagem principal – *Helena*, mas em duas idades, aos 8 anos e aos 13 anos (com duas *atrizes*). As co-protagonistas foram definidas: *Sílvia* (colega de 15 anos), *Marta* (adulta e juíza), *Filomena* (adulta e advogada de defesa da *Helena*), *Elsa* (adulta e advogada de acusação da *Helena*) e três conselheiras (*Ana*, *Teresa* e *Joana*, todas com 14 anos). Estas últimas tinham os papéis destinados a afirmarem a condição estipulada e aceite em debate: (*Ana*) «Ninguém merece ser acusada de ser vítima de abuso e de maus-tratos. Não tenhas medo!»; (*Teresa*) «Não importa como te vestes!... Importa como falas!»; (*Joana*) «Não és culpada de sofreres maus tratos!» O que diz *Helena* (13 anos)? «Eu era muito nova para compreender o que é certo e o que é errado.» É *Helena* (8 anos) a continuar a “deixa” no seguintes termos propostos: «Tenho medo... tenho medo que ele diga à minha mãe que não *me chama nomes*... mas chama!» Outra personagem, *Elsa* (adulta e advogada de acusação da *Helena*), foi quem interveio para dizer que o senhor arguido estava “inocente”. A *Helena*

era a “mentirosa”... *Joana* ainda perguntaria, na condição prescrita: «é normal que ele lhe grite, porque se portou mal!?!... São as brigas normais entre adultos e jovens?»

A dramatização foi explorada, bem como outras ações educativas, a apresentar em público, durante o 8º *Encontro Internacional de Educação Artística, práticas sociais e criatividade*.

6. DISCUSSÃO FINAL

Leonard Bickman (1987) concebeu um dos mais antigos dos “modelos lógicos”, adequado à realização e avaliação de projetos, no que foi entendido como «um modelo viável e sensível ao modo como o programa virá a funcionar com eficácia, em dadas circunstâncias do ambiente para resolver problemas dados» (Wholey et al., 2004, p. 8). No presente estudo as dificuldades centram-se em programas de educação sexual em jovens, em residência de acolhimento, com fatores cognitivos, emocionais e sociais interligados. Por princípio, é muito difícil diagnosticar o abuso ou maltrato em quem foi separada de pais. Não existe um quadro sintomatológico específico de abuso. Todavia, certos psiquiatras e psicólogos vieram a evidenciar que o quadro de abuso é semelhante ao de stresse pós-traumático, tanto exposto no *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-IV-TR) da *Associação de Psiquiatria Americana* (APA, DSM IV TR, 2000) como na *Classificação Internacional de Doenças* (WHO/OMS - CID-10, 1994) e na *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (WHO/OMS – CIF, 2003).

Na formação dedicada a autonomia e educação sexual é possível entender melhor o funcionamento mental das participantes. Importa acrescentar que qualquer abuso (violência doméstica e maus tratos, abuso sexual...) incorre em abuso emocional, no que aos sintomas de um abuso seja preciso associar sintomas de abuso emocional. Mas como em outras situações, tem que se atender a idade, sexo, personalidade, tipo e gravidade do abuso emocional.

Pelos motivos expostos, a linguagem corporal serviu para conhecer melhor as pessoas que falaram e escreveram, para além do que as suas palavras dizem. Foi apresentada a jovens como «a língua de ‘dar ao queixo’» (McCarthy, 1996, ed. Portuguesa, 2000, p. 9).

Por contraste com a noção de que sejam socialmente “excluídas” e “desenquadradas”, uma conclusão preliminar na Investigação-Ação é que existe um “enquadramento” próprio a (sub)grupos de jovens, nas *culturas de ressocialização* de Lares. Junto das raparigas, entende-se (com Jean Piaget) que importa dar-lhes suporte emocional, em situações de desafio cognitivo. Procura-se um estilo de vida a que se adaptem (para quem é jovem), suposto que aspirem a futura liberdade, a casar, a ter um emprego. Como foi referido, com profissionais (técnicos e educadoras), justifica-se o aconselhamento e intervenção de apoio por investigadores, em termos de formação (ISS, 2012, março).

Atendeu-se a estádio de desenvolvimento e nível funcional das utentes (WHO/OMS – CIF, 2003), identificados fatores de equilíbrio/moderadores e de stresse, bem como se reforçaram capacidades e “traços”/modos de vida “positivos”. Nas ações de formação, as jovens tiveram o direito de se sentirem seguras, de não serem ridicularizadas ou humilhadas por pares, de poderem não ter que “dizer tudo/sempre falarem verdade”. É aceite “inventar/imaginar”, porque a memória assim funciona, recriando os factos. Fala-se e escreve-se o que se deseja mostrar a outros, embora possam ser colocadas todas as questões (UNESCO, 2009 a, p. 11). Não foram sujeitas a expor-se, contra vontade própria e expressa. Incentivou-se o respeito por opiniões divergentes e a ideia de que seja desejável a participação. As investigadoras não se sentem *intérpretes* do que outro/a viveu, nem se assumem como “especialistas”. Ao contrário, na posição construtivista seguida (Mahoney, 1991), encorajam-se as jovens a serem elas a compartilhar as suas impressões emergentes.

Uma das medidas seguidas para a eficácia de programas é serem elas a realizarem um trabalho independente (entre sessões de formação), o que facilita a comunicação sobre autonomia e sexualidade com cuidadoras, à semelhança das que vivem com pais (Kirby, 2009; citado em UNESCO, 2009 a, p. 12).

Foram inúmeros os “retratos” (em palavras e colagens), tornando melhores os ângulos de observação, na *triangulação perspeticional* (Pais, 2005, p. 15). Sendo os retratos “espontâneos” – os *snapshots* (Simmel, 1997), tanto maior foi a diversidade de modos de vida encontrados e descobertos.

Uma questão chave, a autoregulação foi sublinhada, em casos de maus tratos, por Cicchetti e Toth (2005), na «capacidade de dirigir, controlar, modular a estimulação emocional de modo a que a pessoa manifeste uma conduta adaptativa, em situações afetiva e emocionalmente exigentes.» Como foi referido, pareceu adequado que uma rapariga faça mais *por sua conta* do que convenha ser “empurrada” a falar, a escrever, a desenhar ou a agir. Ao longo do ciclo de vida juvenil, a “baixa” motivação pessoal e a falha de propósito ou intenção (em ser “bem sucedida” na escola/profissão) decorreram de precoce ausência de domínio/poder (*empowerment*), mesmo que sejam dados hoje os devidos “empurrões”. Sugere-se que o domínio/controlo se observe na autoavaliação relativa a «sensação interna de controlar a capacidade de compreender, integrar e responder com eficácia ao meio» (Shapiro, 1997, 4ª ed. Argentina, 2002, p. 212). Esse é um fator de motivação intrínseca, que procuramos delinear nas manifestações, para sucessivos procedimentos de sucessos e aquisição de conhecimento futuro. Pedir à adolescente para procurar uma resposta, em vez de lha fornecer, ensinou-lhe a autoestima/confiar nas suas capacidades e iniciativas. Incentivou-se o trabalho de arte e o “jogo de mostra de carácter”. Na aceção de controlo explicitado, depreende-se que a própria decisão e a perseverança são de valor, para se alcançarem resultados previsíveis: assumido bem estar subjetivo nas sessões, delineadas com uma base transversal ao educar em domínios académicos e não formais. Fazendo do saber a ação, a autonomia e a educação sexual ultrapassaram o nível de “lição” e foram as jovens a resolver problemas e dilemas.

O presente projeto orienta-se por trabalho de colaboração em instituições de acolhimento no âmbito do Projeto de investigação da Fundação Para a Ciência e Tecnologia, mais abrangente, com a designação PTDC/CPE-CED/120404/2010, intitulado «Desenvolvimento de Competências para a Saúde e a Sexualidade Saudável a partir da Identificação de Necessidades em Meio Escolar e Meio Institucional».

BIBLIOGRAFIA

- APA-DSM-IV-TR - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - DSM – IV – Test Revision (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 1ª Ed. Portuguesa. Lisboa: Climepsi Editores.
- ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEAMENTO DA FAMÍLIA/APA (1991). *Ah! Então é assim...»* [Registo vídeo]. Produção de Associação de Planeamento da Família. Lisboa: APF.
- ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEAMENTO DA FAMÍLIA/APA (2000). *Falemos de sexualidade: Guia para pais e educadores*. Lisboa: APF.
- Bickman, L. (1987). *Using program theory in evaluation*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Borràs, L. (2008). *Falemos de sexualidade*. Lisboa: Plátano Editora.
- Chapoulie, J. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XXV.
- Cicchetti, D. & Toth, S. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1 409-438.
- DECRETO-LEI nº 12, in Diário da República, I Série-A, de 17 de janeiro de 2008.
- Finkelhor, D. & Browne, A. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99, 66-77.
- Furniss, T. (1991). *The multiprofessional handbook of child sexual abuse: Integrated management, therapy and legal intervention*. London: Routledge.
- Gordon, B. & Schroeder, C. (1995). *Sexuality: A developmental approach to problems*. N.Y.: Plenum Press.
- Instituto de Segurança Social/ISS (2012). *Relatório de caracterização anual de situação de acolhimento das crianças e jovens, versão resumida*. Lisboa: ISS, março, 2012.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*, 2nd Ed. N.Y.: Pearson.
- Kurtines, W. (1978). A measure of autonomy. *Journal of Personality Assessment*. 42, 253-253.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes* (pp. 289-293). N.Y.: Basic Books.
- Marvasti, J. (1995). Play diagnosis and play therapy with children victims of incest. In K. O'Connor & C. Schaefer (Eds.), *Handbook of play therapy* (vol. II). N.Y.: Wiley and Sons.
- McCarthy, V. (1998). *What's the big idea? D'ont just sit there*. London: Hodder & Stoughton (ed. Portuguesa «Agarra a vida!» Lisboa: Gradiva Junior, 2000).
- Miguel, N. & Gomes, A. (1989). *Só para jovens! Juventude, afectos e sexualidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, J. (1991). *Jogos de crescer* [Registo vídeo]. Produção de Associação de Planeamento da Família. Lisboa: APF.
- Pais, J. M. (2005) (Coord.). *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*, 2ª Ed. Porto: Ambar.
- Petonnet, C. (1982). L'observation flottante: L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, Année 1982, vol. 22, (4), 37-47. Recuperado em 18 de setembro de 2012, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323
- Pinto, C. (1988). Empowerment, uma prática de serviço social. In O. Barata (Coord.), *Política Social*. Lisboa: ISCSP.
- Saito, M. & Leal, M. (2000). Educação sexual na escola. *Pediatria*. 2000; 22 (1), 44-48.
- Saxe, G. (1988). Candy selling and math learning. *Educational Research*, 17, 14-21.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ*. N.Y.: Harper Collins (Edição Argentina: *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Ediciones B. Argentina, 2002).
- Simmel, G. (1997 [1903]). A metrópole e a vida do espírito. In C. Fortuna (org.), *Cidade, cultura e globalização*. Oeiras: Celta.
- Sloutsky, V. (1997). Institutional care and development outcomes of 6 and 7 years-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 131-151.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- Thompson, R. (1980). *Have you started yet?* London: Macmillan Children's Book (ed. Portuguesa «Já te apareceu o período?»). Lisboa: Bertrand, sem data).
- UNAIDS (2008 a). *2008 Report on the global AIDS epidemic*. Geneva: UNAIDS.
- UNESCO (2008 b). *School-centered HIV & AIDS care and support*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009 a). *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators. Vol. I The rationale for sexual education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009 b). *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators. Vol. II Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS – CID -10 (1994). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. São Paulo: EDUSP.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - WHO (2002 a). *Rapport sur la santé dans le monde "Réduire les risques et promouvoir une vie saine"*. Genève: WHO.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - WHO (2002b). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. Genève: WHO.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS - CIF (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: OMS.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - WHO (2006 e). *Global estimates of health consequences due to violence against children*. Background paper to the UN Secretary-General's study of violence against children, based on field research, Valencia, Queen Sofia Center. 60 UNICEF (2003). *From perception to reality: A study on child protection in Somalia*. UNICEF Somalia, Ch. 3 World Health Organization. Geneva: World Health Organization.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION/ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - WHO/UNICEF (2003). *Skills for health: Skills based health education including life skills*. Geneva: WHO & UNICEF.
- Wholey, J. S. (2010). Exploratory evaluation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (2010). *Handbook of practical program evaluation*, 3rd Ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (Eds). (2004). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass Wiley.

Judite Zamith-Cruz

Judite Maria Zamith Cruz é doutorada em psicologia da educação, mestre em educação e mestre em filosofia - área de ciências cognitivas, tendo-se licenciado em psicologia clínica, pela Universidade Clássica de Lisboa. Atualmente desempenha funções docentes na Universidade do Minho, no curso de licenciatura em educação básica e nos mestrados de ensino. Realiza investigações qualitativas, com métodos de Investigação-Ação, Histórias de Vida, *Grounded Theory* e Análise de Discurso. Publica em domínios de análise textual e método biográfico (com docentes do ensino superior), na formação em educação sexual, nomeadamente em contexto residencial – Lares de Crianças e Jovens em Perigo e efetua, com estudantes, uma intervenção diagnóstica de perturbações e problemas, por meio de atividades narrativas e artísticas com crianças.

Soraia Agre Ballester

Soraia Ballester é docente do ensino básico, no primeiro ciclo e estuda, na Universidade do Minho, onde frequenta Mestrado de Animação Teatral, onde concluiu ano curricular.