



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

MALA DE CENAS – O DISPOSITIVO TEATRAL DE MEDIÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Relatório de projeto

Inês Ferreira da Conceição Fouto

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Paula Proença e Professora Doutora Jenny Sousa

Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, Setembro 2024

Ciências da Educação Área de Especialização em Educação e Desenvolvimento
Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe.

Ao meu querido pai, que partiu durante esta fase, e que deixou uma saudade imensa.

À minha avó Luísa.

Ao meu João que com a sua força ajudou-me no alimento que às vezes eu própria me esquecia, nas longas horas de estudo.

Aos meus filhos Fausto e Maria Mel, fonte de inspiração e que foram desde sempre os meus pequenos ouvintes das histórias de bonecos.

Às minhas irmãs, à minha sobrinha e meus sobrinhos, para que nunca deixem de contar e ouvir histórias.

Às minhas professoras orientadoras Professora Doutora Ana Paula Proença e Professora Doutora Jenny Sousa, pelo apoio e disponibilidade para que pudesse ir mais fundo neste projeto.

À professora Helena Rodrigues, motivadora da animação sociocultural que me emprestou um monte de livros técnicos e que tanto me ajudaram.

Aos amigos que me ajudaram a não desistir.

À vida, fonte de descoberta e alegrias.

Resumo

O presente trabalho de investigação incidiu no estudo dos diferentes modos de utilização da Mala de Cenas, enquanto estratégia de educação artística na formação profissional do animador sociocultural, em dois contextos distintos de formação: - o contexto de formação em sala de aula e no contexto de formação em ambiente de trabalho.

Num primeiro momento a Mala de Cenas foi aplicada em sala de aula numa perspetiva de descoberta e interação com o dispositivo teatral, com o objetivo de produzir conteúdos teatrais, num segundo momento, numa outra perspetiva - de que fossem os próprios alunos a aplicar a mala com o público-alvo e a produzirem os seus recursos artísticos. A Mala de Cenas, é um dispositivo de mediação teatral, educativo e cultural, que recorre a diversas formas animadas, como marionetes de luva, de boca, de sombra, entre outros formas animadas, com o fito de criar espetáculos.

Aliando mecanismos de aprendizagem através da arte, aos diferentes contextos de mediação do animador sociocultural, esta investigação-ação pretendeu explorar novas estratégias de educação artística, através do conceito da mala pedagógica de teatro, aqui denominada Mala de Cenas, e compreender, através de uma avaliação sistemática e contínua, de que forma o projeto influenciou a aprendizagem dos estudantes do curso profissional de animador sociocultural, assim como o impacto que a dinamização das atividades com a Mala de Cenas teve nos alunos, que desenvolveram a sua formação em contexto de trabalho.

Os resultados obtidos, através da análise dos dois momentos de formação revelam as potencialidades da Mala de Cenas enquanto objeto mediador, concretizam os seus contributos para a formação do animador sociocultural e identificam diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas.

Palavras-chave

Animação Sociocultural, Criatividade, Educação artística, Linguagem dramática e teatral, Mala de cenas, Mediação educativa e cultural

ABSTRACT

This research work focused on the study of the different ways of using the Mala de Cenas, as an artistic education strategy in the professional training of sociocultural animators, in two distinct training contexts - the classroom training context and in-context training. of work.

Initially, the Mala de Cenas was applied in the classroom from the perspective of discovery and interaction with the theatrical device, with the aim of producing theatrical content, and secondly, from another perspective - that the students themselves would apply the suitcase with users and produce their artistic resources. The Suitcase of Scenes is a co-educational theatrical mediation device, which uses various animated forms, such as glove puppets, mouth puppets, shadow puppets, among other animated forms, with the aim of telling stories.

Combining learning mechanisms through art, with the different mediation contexts of the sociocultural animator, this action research aimed to explore new artistic education strategies, through the concept of the theater pedagogical suitcase, here called "Mala de Cenas", and understand, through of a systematic and continuous evaluation, of how the project influenced the learning of students on the professional sociocultural animator course, as well as the impact that the promotion of activities with Mala de Cenas had on students who developed their training in a work context .

The results obtained, through the analysis of the two training moments, reveal the potential of Mala de Cenas as a mediating object, materialize its contributions to the training of sociocultural animators and identify different ways of dynamizing Mala de Cenas.

Keywords

Sociocultural Animation, Creativity, Artistic education, Dramatic and theatrical language, Educational and Cultural Mediation

ÍNDICE GERAL

MALA DE CENAS – O DISPOSITIVO TEATRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL.....	1
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas	xi
Introdução	1
Problema de investigação e pertinência do estudo	2
Questão de investigação e objetivos.....	8
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico	9
1. A Animação Sociocultural	9
1.1 Animação, Polissemia de um Conceito	9
1.2 Origens da Animação Sociocultural - No mundo e em Portugal.....	12
1.3 Investigação em Animação.....	16
1.4 O Técnico de Animação – Perfil do Animador Sociocultural.....	17
1.5 A Formação do Animador Sociocultural.....	22
1.6 O Teatro em contexto de Animação Sociocultural ou o Teatro como meio de Animação Sociocultural.	25
2. Educação Artística	29
2.1 Importância da arte na Educação.....	29
2.2 A Importância do Jogo e da Imaginação no Desenvolvimento Humano	34

2.3 A Linguagem Dramática e Teatral Enquanto Veículo de Aprendizagem	36
2.4 A Mediação Artística, Educativa e Cultural	42
CAPÍTULO II - Trajetória Biográfica da Criação da Mala de Cenas	45
CAPÍTULO III - Metodologia	50
3.1 Tipo de estudo	51
3.2 Participantes no estudo	54
3.3 Caracterização do contexto de estudo	55
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de análise dos dados	61
3.5 Questões éticas	63
CAPÍTULO IV - Apresentação e análise dos resultados do estudo	64
4.1 Apresentação e Análise de resultados do momento 1	69
4.2 Análise de resultados momento 2	81
CAPÍTULO V - Conclusões	96
Referências bibliográficas	103
Legislação Consultada	107
Anexos	109
Anexo 1 Consentimento Livre e Informado	109
Anexo 2 Diário de Bordo	110
Anexo 3 Entrevista <i>Focus Group</i>	129
Anexo 4 Fotografias Formação em Contexto de Trabalho	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Formação PNEEA, Complexo Escolar Dos Arcos, Óbidos, 2012	46
Figura 2 - <i>Esboço Da Mala De Cenas</i>	47
Figura 3 - <i>Oficina “Era Uma Vez Um Balão” Na Óbidos Ceramic Academy, 2014</i>	48
Figura 4 - <i>A Investigação Ação Como Espiral De Ciclos, 2011</i>	53
Figura 5 – <i>Disposição do Dispositivo em sala de Aula</i>	55
Figura 6 - <i>Conteúdo Da Mala De Cenas, 2024</i>	58
Figura 7 - <i>Desenvolvimento Das Tarefas Plásticas, Grupo 2</i>	71
Figura 8 - <i>Ensaio Do Grupo 3 Articulação Gesto-Palavra</i>	75
Figura 9 - <i>Utilização Da Luz No Teatro De Figuras Do Grupo 3</i>	76
Figura 10 - <i>Produção Das Figuras De Sombra, Grupo 3</i>	78
Figura 11 - <i>Escrita Das Histórias De Vida De Duas Utentes, RRFCT A3</i>	85
Figura 12 - <i>Apresentação Da História De Nuk Pelas Crianças Do Ji1, RRFCT A1</i>	88
Figura 13 - <i>Manipulação Das Formas Animadas Pelas Crianças</i>	89
Figura 14 - <i>Recorte Das Figuras De Sombra E Colocação Dos Paus De Espetada RRFCT A3</i>	91
Figura 15 - <i>Exposição Mala De Cenas Tesouros Do Passado</i>	92
Figura 16 - <i>Fórum Intergeracional E Mostra Do Livro</i>	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Níveis do Quadro Nacional de Qualificações (anqep.gov, 2024)</i>	23
Tabela 2 - <i>Características da Linguagem Dramática</i>	38
Tabela 3 - <i>Linguagens Do Teatro, A Partir Do Que Nos Apresenta Sousa (2003)</i>	39
Tabela 4 - <i>Resumo das Diferentes Fases de Desenvolvimento da Formação em Contexto de Sala de Aula com a Mala de Cenas – (momento 1)</i>	56
Tabela 5 - <i>Quadro resumo das diferentes fases de desenvolvimento da FCT com a Mala de Cenas – (momento 2)</i>	59
Tabela 6 - <i>Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados</i>	61
Tabela 7 - <i>Temas, Categorias, Subcategorias de análise e Unidades de Texto (momento 1)</i>	65
Tabela 8 - <i>Temas, Categorias e Subcategorias de análise e Unidades de Texto (momento 2)</i> ...	82

ABREVIATURAS

AEC - Atividades Extra Curriculares

ANASC - Associação Nacional de Animadores Socioculturais

APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

AS - Animação Sociocultural

DB – Diário de Bordo

FAOJ - Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

FCT- Formação em Contexto de Trabalho

FNAT - Fundação Nacional para a Alegria no trabalho

INATEL -Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres

IPJ - Instituto Português Da Juventude

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, em 2021 e PISA 2022

PNA - Plano Nacional das Artes

PNEEA- Programa Nacional de Educação Estética e Artística

QEQ- Quadro Europeu de Qualificações

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RRFCT – Relatório Reflexivo da Formação em Contexto de Trabalho

INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação que suporta o estudo, emerge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento Comunitário, e foi desenvolvido no contexto de trabalho da estudante, investigadora e formadora - com formação base em Teatro - na área técnica do curso profissional de animador sociocultural, em que os participantes estão integrados, enquanto alunos do curso profissional de animador sociocultural.

Utilizando o dispositivo teatral Mala de Cenas como recurso teatral de mediação educativa e cultural, a investigadora procurou, através do trabalho de investigação, compreender, os modos da utilização da Mala de Cenas enquanto estratégia de educação artística, na formação profissional do animador sociocultural, em dois contextos distintos: a sala de aula e a formação em contexto de trabalho-estágio curricular. Inicialmente, a Mala de Cenas foi usada em sala de aula para explorar e interagir enquanto dispositivo teatral, com o objetivo de criar conteúdos teatrais. Posteriormente, na formação em contexto de trabalho, os alunos aplicaram a mala com os utentes e crianças, produzindo os seus próprios recursos artísticos.

A Mala de Cenas é um dispositivo de mediação teatral que utiliza figuras e formas animadas, como marionetes, para contar histórias e criar espetáculos. Este estudo procurou explorar novas estratégias de educação artística na formação do animador sociocultural e avaliar como o projeto influenciou a aprendizagem dos estudantes, bem como o impacto das atividades realizadas com a Mala de Cenas durante a formação prática.

Assim, este Relatório de Projeto está dividido da seguinte forma:

O Capítulo I- o enquadramento teórico, aborda o âmbito da Animação Sociocultural e o da Educação Artística. Na primeira parte, introduz e explora o conceito de Animação Sociocultural, examina a evolução do conceito globalmente em Portugal, destacando a importância da investigação para refletir sobre as práticas no campo. Descreve o perfil

do animador sociocultural, analisa a formação dos animadores em Portugal desde os anos 70 até hoje. Aborda ainda o teatro em contexto de animação sociocultural. No segundo subcapítulo, exploramos a educação artística, começando pela sua importância e história em Portugal; discutimos o papel do jogo e da imaginação no desenvolvimento humano; analisamos e caracterizamos a linguagem dramática e teatral como ferramentas de aprendizagem, e exploramos várias formas de teatro, incluindo formas e figuras animadas. Concluímos com uma reflexão sobre a mediação artística cultural coeducativa, destacando o projeto Mala de Cenas como um exemplo de dispositivo de mediação cultural e educativa. O Capítulo II faz uma trajetória biográfica da Mala de Cenas, procurando contextualizar o dispositivo teatral no tempo e no espaço, relacionando-o com o presente estudo. O Capítulo III refere-se à metodologia onde é apresentado o paradigma e o tipo de estudo, a caracterização do contexto e os participantes. Além disso, são identificados os instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise de dados e as questões éticas envolvidas. O Capítulo IV apresenta e analisa os resultados da investigação com base nos registos do diário de bordo da investigadora, da entrevista *focus group* e dos relatórios reflexivos das alunas em estágio. A análise abrange os dois momentos de formação inicial do Curso de Animador Sociocultural: (1) o primeiro, em contexto de sala de aula, onde os alunos exploraram o dispositivo Mala de Cenas e criaram espetáculos de teatro de marionetas; (2) o segundo, durante a formação em contexto de trabalho-estágio, onde três alunas desenvolveram projetos com crianças e séniores, resultando em três espetáculos bem como os respetivos relatórios reflexivos deste período. A análise dos dados revelou os resultados obtidos face aos objetivos de investigação. O Capítulo V apresenta as conclusões e as limitações do estudo.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O desenvolvimento do ser humano através do estímulo, do gosto e do interesse pelas Artes, enquanto linguagens de sentir, ouvir e de ver o mundo, através das quais “o homem se pode expressar livremente e encontrar o seu lugar” (Santos, 2008, p. 35). Este tem sido desde a sua génese, o verdadeiro objetivo do teatro. O teatro transporta consigo a possibilidade de descoberta e de transformação, porque é através do corpo e

da voz que o ser humano se expressa e através do qual desperta e aguça os seus sentidos, como nos antigos rituais que se praticavam os cantos ditirâmicos, onde “o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral (...) era uma festa em que podiam todos livremente participar” (Boal, 2009, p. 12). Era através desta festa que se transmitiam as tradições e os valores da comunidade. Era uma aprendizagem através de formas artísticas como a música, a dança e o teatro.

O autor Read (1943) na sua tese “Education Through Art” defende uma aprendizagem através de uma pedagogia das expressões artísticas, onde a arte deve ser a base da educação, e que a educação tornar-se-á mais eficaz “propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita” (Sousa, 2003, p. 27).

Também o médico e Pedopsiquiatra Arquimedes da Silva Santos, defendia a harmonia do desenvolvimento da personalidade humana através da “procura de equilíbrio dinâmico de funções vitais e psíquicas que proporcione uma adequada integração no universo” (Santos, 2008, p.30) podendo ser alcançada por meio das expressões artísticas.

Faure e Lascar (1982) reforçam também a ideia de que os jogos dramáticos ajudam a criança a adquirir domínio da comunicação e da socialização, e ainda lhe oferecem a relação lúdica com a realidade, na relação de si para si e para com os outros. No domínio da comunicação, ela habitua-se a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, no caso da socialização, porque o teatro é sempre uma ação em conjunto, e a relação lúdica, leva a criança a experimentar o “ser outra” em grupo, vestindo vários papéis. Esta aprendizagem através da expressão lúdica e do jogo simbólico e dramático, ajuda-as “eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos” (Sousa, 2003, p.33). O mesmo autor chama a atenção “para a valiosa contribuição que o teatro poderia proporcionar à educação” (p.81), quer pelo seu grande valor de envolvimento emocional, quer pelo poder comunicacional, mas também na grande influência na aprendizagem da leitura e da escrita.

Desenvolver a capacidade de ler, ouvir, ver, sentir, através de metodologias que assentem numa componente educativa, social, lúdica, é essencial para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos e ativos.

Segundo os autores, Reis et al. (2020) no artigo intitulado “A incidência de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita”, citado no projeto *Ler Mais* do Ministério da Educação, podemos ler:

Cerca de um quarto dos estudantes portugueses têm dificuldades no domínio da leitura, percentagem que se mantém relativamente constante ao longo do ensino básico. Estas dificuldades parecem não estar exclusivamente relacionadas com a complexidade do código ortográfico do Português Europeu. Refletem o efeito de muitos outros fatores, entre os quais o meio socioeconómico e a qualidade da instrução (Reis et al, 2020, p.1).

Nessa mesma publicação é também referido “que devemos dedicar uma atenção particular às dificuldades de leitura desde o início da escolaridade” (Reis et al, 2020, p. 9). É ainda de referir que as dificuldades de aprendizagem da leitura se agudizaram durante a pandemia, segundo o grupo de trabalho do plano de *Recuperação das Aprendizagens- 23/24 Escola Mais* - desenvolvido pela Direção Geral da Educação e Ministério da Educação, aprovado na Resolução de Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de Julho. Este plano, cujo objetivo vem atenuar as consequências da pandemia Covid – 19 ao nível das aprendizagens, conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, bem como nas suas condições de bem-estar emocional e mental, propõe concretamente a promoção de medidas no âmbito da leitura e da escrita criativa, para os alunos do 1º ciclo.

Perante estas condições e factos, importa sublinhar a importância da arte na educação das crianças, dos alunos e estudantes dos vários Ciclos de Ensino, reforçando a necessidade de uma aprendizagem que se desenvolva num contexto lúdico, social e de afetos (Santos, 1999), onde as expressões artísticas sejam valorizadas como ferramentas fundamentais na aquisição do conhecimento.

Sobre o reforço das artes na educação, o Roteiro para a Educação Artística, sugere que a Educação Artística “ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz.” *Roteiro para a Educação Artística* (Unesco, 2006 p. 7).

Esta inquietação de querer desenvolver mecanismos de aprendizagem através da arte, aliada ao gosto dos espetáculos em itinerância, às malas andarilhas e ambulantes que existem desde tempos imemoriais transportando livros, fantoches, figuras e outras substâncias do teatro, foram os motores para a criação da Mala de Cenas-um dispositivo teatral e um mediador educativo e cultural, crucial no desenvolvimento do projeto e da investigação aqui apresentada.

A Mala de Cenas é, assim, um objeto artesanal, pensado como recurso em Educação Artística. É feita 100% de madeira, de 38 cm de largura, 50 cm de comprimento e 10,5 cm de altura, tem duas janelas de 8 cm de largura. No seu interior tem duas varetas que suportam o cenário, outras duas que suportam a tela de sombras, um candeeiro de iluminação e outra vareta para manter a mala aberta, e uma cobertura de tecido de flanela preta, como nos teatros. É um teatro portátil, que pode conter desde fantoches, marionetas, dedoches, figuras de sombras, objetos do quotidiano, ou outros objetos que possam ser usados em teatro. A Mala de Cenas foi criada enquanto dispositivo teatral, educativo e cultural/objeto pedagógico, que serve para contar histórias, estimular a oralidade, e permitir o vínculo com a literacia artística, através da criação e apresentação de histórias e espetáculos.

Inclui nesta vertente, a construção de marionetas, a construção de cenografias e de espaços cénicos inovadores, cruzando de modo criativo as várias áreas de educação e cultura, tais como o teatro, as artes plásticas, a música e a literatura.

É uma proposta para dentro da sala de aula, da biblioteca, do espaço museu, da livraria, do hospital e do espaço casa. Em última análise o formato portátil da Mala de Cenas, permite levar o Teatro, a Arte e a Cultura a qualquer lugar. Por isso, desde 2014 que se desloca a jardins de infância, escolas, bibliotecas, livrarias e museus. É um projeto concebido para transportar histórias de autores recomendados pelo *PNL- Plano*

Nacional de Leitura, e de outros, levando-as às crianças em jardins de infância e aos alunos do 1º ciclo. Para além disso, a Mala de Cenas, é, ela própria, portadora de novas histórias que vão ao encontro de outros projetos sobre os mais diversos temas. O objetivo é estimular o gosto e o interesse pela leitura, pelo teatro, e pela criação artística, a partir da animação de formas figuras animadas e personagens. A Mala de Cenas é um dispositivo, veículo de comunicação e de sensibilização das crianças e adultos, pelo gosto de ouvir e contar histórias. Uma mala promotora da educação artística, uma Mala promotora da cultura de paz!

A Mala de Cenas em muito se assemelha aos teatros de papel japoneses, os *Kamishibai*, sendo esta uma forma tradicional de contar histórias, cuja génese remonta “ao século VIII d.C. em que o *emakimono* (rolo de pintura) era utilizado pelos monges budistas para ensinar doutrina a auditórios predominantemente analfabetos” (Faneca, 2020, p.221). Esta Mala de Cenas tem também como objetivo contribuir para a promoção das diferentes formas de literacia, tornando-se por isso, numa ferramenta de intervenção para profissionais de diversas áreas do social, nomeadamente, o animador sociocultural. O profissional de animação sendo “o agente de mudança em tempos de constante transformação” (Sousa 2015, p.45), onde a realidade quotidiana se constrói a uma rápida velocidade, requer que também ele seja múltiplo na capacidade de gerir emoções, situações, conflitos, e é através das artes e das linguagens artísticas, que segundo Sousa, o ser humano pode transformar “as suas atitudes, crenças e comportamentos” (Sousa, 2020 p.9) já que ela coloca o homem em relação com o mundo que a rodeia e com os demais, levando-o a conhecer-se melhor a si e aos outros. Assim procura-se que o animador seja um construtor / criador, e que segundo as palavras de Sousa, esteja implicado no seu próprio desenvolvimento, protagonista da sua história, cuja finalidade última seja “promover a participação dos sujeitos no seu próprio desenvolvimento social e cultural, criando espaços para a comunicação interpessoal” (Sousa, 2015, p. 46). Esse espaço será a escola, lugar de experiências e aprendizagens individuais e colaborativas de confronto e de questionamento, e o estúdio o lugar onde poderá aplicar as suas aprendizagens técnicas e refletir sobre as suas práticas. Este aspeto é particularmente visível no curso profissional de animador sociocultural.

Mais particularmente no que concerne ao estágio da formação profissional, muitas das instituições onde os alunos do Curso Profissional de Animador Sociocultural vão fazer a sua Formação em Contexto de Trabalho, também procuram conhecer novas metodologias ou ferramentas de intervenção, que acabam por lhes ser trazidas pelos animadores que se encontram em formação. Essa necessidade, conduziu à possibilidade da utilização da Mala de Cenas na formação do animador, para que fosse utilizada pelos alunos no desenvolvimento de projetos nas instituições de estágio, enquanto estratégia de intervenção artística.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A questão de investigação nasce assim desta ligação de ideias e reflete-se na seguinte pergunta:

De que modo a Mala de Cenas pode ser utilizada como estratégia de educação artística, na formação profissional do animador sociocultural?

Para responder a esta questão foi desenvolvido um estudo através de uma metodologia de investigação-ação, aplicada à turma do 12.º ano - 3º ano do curso profissional de Animador Sociocultural, de uma escola profissional do concelho de Leiria, em dois contextos distintos – o contexto de formação em sala de aula – momento um e a formação em contexto de trabalho – momento dois.

No momento um apresentou-se o dispositivo teatral Mala de Cenas, na sala de aula e em quatro sessões de trabalho de duas horas, os alunos, a partir de um guião de construção, tiveram que criar um projeto de teatro de marionetas.

O segundo momento foi aplicado a três alunas na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) para onde as malas viajaram durante um mês, e onde lhes foi pedido que desenvolvessem um projeto com a Mala de Cenas. Duas das alunas fizeram-no com um público infantil e uma aluna com um público sénior, com o objetivo de desenvolver um projeto teatral com o seu público-alvo.

São objetivos da presente investigação:

- Construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, enquanto objeto mediador do animador;
- Perceber quais os contributos da utilização da mala de Cenas para o animador sociocultural;
- Avaliar as potencialidades do objeto mediador Mala de Cenas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Neste primeiro subcapítulo indagamos sobre o conceito de Animação Sociocultural a partir da etimologia da palavra “animar” e caracterizamos os âmbitos da sua tríade cultural-social e educativa mergulhando na origem deste conceito, do ponto de vista da sua evolução no mundo e em Portugal, mais concretamente.

Abordamos o aspeto da investigação em animação, como um processo fundamental para refletir sobre as práticas neste campo. Caracterizamos o perfil do animador sociocultural, quanto às funções e tarefas, as características gerais e qualidades pessoais e refletimos em torno da questão se qualquer indivíduo pode ou não ser animador sociocultural. Refletimos sobre a formação do animador sociocultural, em Portugal, fazendo uma retrospectiva, a partir dos anos 70 até aos dias de hoje, da sua evolução no processo formativo.

Por fim, dedicamos o último capítulo ao teatro em contexto de animação sociocultural, debruçando o teatro como meio de animação e a Animação Teatral, com o intuito de compreender os objetivos do teatro no âmbito da Animação em Contexto de Trabalho.

1.1 - Animação, Polissemia de um Conceito

Compreender o conceito de animação sociocultural, é antes de mais ir ao encontro da história da animação sociocultural. Procurar o seu significado através da simples pesquisa da génese da etimologia da palavra “Animação”, “animar – dar alma ou vida, imprimir ação, movimento”, “intensificar, ativar”, “dar, brilho, vida, valor”, “comunicar valor”, parece tão insuficiente, como sugerir apenas um conceito que defina a Animação Sociocultural. De facto, o próprio conceito nunca se impôs com uma definição, dado as diferentes facetas que esta expressão apresenta, tendo em conta as diferentes realidades.

Para Barbosa (2006), falar de animação é falar de vida, “não há possibilidades de conceber nenhuma forma de vida que não seja animada!” (p.121) e ainda se refere à animação adjetivando-a “sopro, alegria, entusiasmo, movimento, vida e, no homem, iniciativa, criatividade, construção, reconstrução, superação de si e das próprias condições de vida” (p. 121).

De certo modo podemos afirmar que a animação contribui decisivamente para o desenvolvimento pessoal e social, dos indivíduos e das comunidades, ativando as suas capacidades, aptidões e valores provocando mudanças nos seus comportamentos, por forma a desenvolverem o seu potencial humano.

Lopes et al. (2010) vem enfatizar esta perspetiva polissémica uma vez “que a tríade animação + sócio + cultural remete-nos para visões e práticas plurais, (...) níveis de intervenção diferenciada quer ao nível dos âmbitos etários, âmbitos espaciais e âmbitos temáticos” (p. 81). Há autores que colocam ênfase na participação, outros na dimensão cultural e a sua implicação sociopolítica, outros vêem-na como uma estratégia de comunicação e dinamização e outros ainda como metodologia de intervenção.

Dado que o objetivo elementar da Animação Sociocultural é “gerar processos de participação à volta das pessoas” (Ander Egg, as cited in Lopes et al., 2010 p. 81) através de metodologias e técnicas que se devem apoiar numa pedagogia participativa, ela é uma prática democrática, projetada para e com as pessoas (Sousa & Fontes, 2024; Ventosa, 2017).

Por se apoiar em temas tão diversificados, a Animação Sociocultural, não possui uma estrutura teórica própria, e por isso necessita de ir ao encontro das teorias específicas, dos conhecimentos produzidos pelas diversas disciplinas (Sousa, 2021). Esta multiplicidade de conceitos teóricos, que concorrem para a sua definição, conferem-lhe um notável grau de confusão conceptual. Praticamente não há um autor que se tenha preocupado com o conceito de Animação Sociocultural, que, em seguida, não tenha reconhecido a polissemia, a imprecisão, o carácter vago no uso da expressão.” (Trilla, 2004 p. 25).

Apesar da dificuldade em atribuir um conceito à Animação Sociocultural, segundo Trilla, existem dois princípios que são transversais a todas as definições da Animação Sociocultural: o primeiro princípio que a caracteriza, isto é a Animação Sociocultural é ação, intervenção, uma atividade ou uma prática social, um método (de que maneira, como procede), uma técnica, um meio ou instrumento, um processo ou um programa. O segundo princípio enunciado é a finalidade da Animação Sociocultural, mediante a dimensão cultural social e educativa.

A dimensão cultural orienta os objetivos para “a promoção cultural, o desenvolvimento da expressão, e participação cultural e artística” (Perez, 2004 p. 89). É centrada na atividade e pode ocorrer em centros culturais, escolas, oficinas artísticas de expressão, museus, bibliotecas e casas de cultura.

A dimensão social orientada por uma vertente comunitária procura potenciar práticas participativas e associativas com intuito de fundir as relações humanas e promover o desenvolvimento local, e por uma vertente assistencial, dirigida para as necessidades do tecido social de inserção e integração, ainda que esteja “centrada no grupo ou comunidade, a sua ação pode decorrer em associações e movimentos coletivos, centros cívicos sociais centros de ação social ou serviços sociais” (Perez, 2004 p. 89).

A dimensão educativa vocacionada para “o desenvolvimento da motivação para aprendizagem e formação permanente” (Perez, 2004 p. 89), é centrada na pessoa, a sua ação pode decorrer em centros de educação permanente de adultos, universidades, centros de ensino, entre outros espaços de natureza educativa.

Esta tríade dimensional social-cultural e educativa concorre para aquilo que é a perspetiva da UNESCO da Animação Sociocultural, que é entendida como “um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integradas” (Lopes, 2006 p. 95).

Para concluir, apesar da animação sociocultural abranger múltiplos âmbitos de atuação, a sua ação deverá sempre ser orientada por uma metodologia de processo centradas

em práticas participativas e democráticas, quer dos indivíduos, quer das comunidades, com o intuito de promover o seu desenvolvimento, e bem-estar.

1.2 Origens da Animação Sociocultural - No mundo e em Portugal

Assim como não determinamos um conceito exato para a Animação Sociocultural, dada a sua pluralidade de âmbitos, também não existe um momento certo para o aparecimento da Animação Sociocultural. Digamos que ela é fruto de alterações sociais e culturais do desenvolvimento da sociedade e do aparecimento do estado social e com ele o “Estado do bem-estar” (Rotger, 2004 p. 318).

O avanço tecnológico e a industrialização que ocorria na Alemanha, na França, nos Estados Unidos da América e na restante Europa, na década de 60 foi o catalisador para que os estados comesçassem a promover a sociedade de bem-estar e com ela o surgimento de novas necessidades: a utilização do tempo livre, por todos, e para todos, não apenas para as classes de elite, mas também para os operários, técnicos fabris, homens e mulheres de trabalho. A par disso, acentuou-se a preocupação com a democratização da cultura, procurando-se que, o teatro, o cinema, a pintura, as artes no geral, chegassem a todas as classes sociais.

Rotgers (2004) refere que o Conselho da Europa teve um papel fundamental na evolução da Animação Sociocultural (ASC) na Europa, através de normativas europeias que serviram para orientar as estratégias de animação sociocultural na atual sociedade, enunciando as três etapas fundamentais:

- Década de 1960 – 1970. O conselho da Europa defende a democratização da cultura defendendo o acesso livre a toda a população dos bens culturais, fazendo nascer uma cultura de massas em oposição, a chamada cultura de elites.

- a partir de 1970 até 1974. O Conselho da Europa orienta suas estratégias para os equipamentos culturais e chega à conclusão, que a cultura não é um bem de consumo, mas também um espaço onde os cidadãos possam construir e desenvolver a sua expressão cultural.

De 1974 a 1977, a animação sociocultural vai definindo com mais precisão o seu perfil assumindo a partir de 1976 uma política de animação sociocultural com inspiração no democracia cultural, não se limitando às artes tradicionais, mas “deve ajudar a população a superar as pressões e soluções que limitam o seu ócio à passividade dos meios de comunicação de massas e a fugir da cultura de massas produzida comercialmente” (Simpson, 1989, as cited in Rotger, 2004 p. 284).

Face ao exposto, constatamos que o conceito de cultura, cultura de massas e cultura de elites, está na raiz do conceito da Animação Sociocultural. Segundo Trilla (2004), a cultura, é algo que se herda, é informação que se transfere socialmente e não geneticamente, nomeadamente os “conhecimentos, valores, costumes, procedimentos e técnicas normas e formas de relacionamento, e que se adquire através da aprendizagem” (p. 20). Referindo-se a esta cultura não como uma cultura elitista ou uma cultura de massas, na sua antítese, mas antes uma cultura popular, própria “daqueles que não detêm o poder” (Trilla, 2004 p. 20) precisamente uma cultura que se opõe às culturas consumistas, resultantes de um capitalismo imperialista, manipuladoras de públicos e geradores de alienação (Sousa & Fontes, 2021).

A animação sociocultural vem precisamente “fazer frente” a esta cultura de massas, propõe uma luta na conquista de um público ativo em vez de passivo, presente em vez de alienado, de todos, em vez de, apenas de alguns, procurando “fazer dos indivíduos os seus agentes ativos e não apenas meros recetores de cultura” (Trilla, 2004 p.22), ou seja, como refere Lopes (2010), incentivar as pessoas a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Esta necessidade de implicar os indivíduos para que eles fossem ativos no seu próprio desenvolvimento, torna-se uma prioridade quando acontece o 25 de Abril e com a instalação do sistema democrático.

Ainda antes do sistema democrático, os seus antecedentes, segundo (Lopes, 2006), “remontam aos tempos longínquos da primeira República (1910/ 1926), prolongando-se pela ditadura militar e pelo estado novo (1926/1974)” (p. 95), com intuito de combater o analfabetismo, fomentavam-se iniciativas de educação à cultura popular, fomentadas pelo próprio governo. A primeira fundação a surgir em Portugal com esse

mesmo propósito será a FNAT – Fundação Nacional para a Alegria no trabalho, em 1935, (hoje conhecida como Fundação INATEL - Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres) baseada em modelos europeus como “A Força que rege o trabalho”, a organização que regia o trabalho na Alemanha Nazi, inspirada na “Obra Nacional do Dopolavoro” de Mussolini (depois do trabalho) e em Espanha em 1937 inicia-se o projeto da *Organizacion Hispana Circumlabor*, concebido para “o aperfeiçoamento do operário espanhol e a restauração das manifestações coletivas tradicionais” (Diaz, 2004 p.65), onde o Franquismo intervém na ação cultural popular, onde o povo é apenas um mero receptor de cultura e não um participante ativo como vem acontecer no pós 25 de Abril.

Segundo Fernanda Rollo (2022), e retomando a história da Animação Sociocultural em Portugal, a FNAT foi sendo desenvolvida,

Como uma peça de uma arquitetura maior e que foi sendo desenhada, pensada, laboriosamente construída, ainda no contexto da ditadura nacional e depois com a institucionalização do estado novo. A FNAT é um instrumento para ocupar os tempos livres dos trabalhadores, para não permitir que se distraiam com outras actividades, para os controlar no exercício dos seus tempos livres, e aproveitar isso como um espaço de inculcação ideológica, de transmissão de uma certa forma de estar de todo o argumentário do estado novo. (Rollo, 2022, 11:29)

Naturalmente esta necessidade de controlar o exercício dos tempos livres da população, através de atividades desportivas, teatro e cinema, entre outras, decorre do desenvolvimento e no surgimento, das sociedades industriais e na desintegração das chamadas sociedades tradicionais. Com efeito, esta desintegração teve particular impacto na identidade cultural, provando uma profunda destruturação nos novos modos de ser e de estar (Sousa,2019).

Foi no fim dos anos 50, princípio dos anos 60, que foram conduzidos alguns processos de alfabetização no contacto com as populações – Augusto Boal com o teatro do

oprimido, Paulo Freire com o seu processo de alfabetização, já denunciavam algumas experiências de envolvimento do processo de desenvolvimento das populações. Mas foi a revolução democrática, do 25 de Abril que segundo Santos Silva, numa entrevista dada a Lopes (2006) marcou a animação sociocultural, do ponto de vista de uma dimensão mais massiva e de maior impacto público, enquanto metodologia de transformação social.

É no 25 de Abril que as populações passam a querer (e a poder), estar comprometidas com o seu desenvolvimento e transformação, passando de espectadores a protagonistas da sua própria narrativa. É nesta altura que eclodem inúmeras associações, movimentos cívicos, e organismos como a FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis), que vem herdar o património do Secretariado Nacional para a Juventude (organismo ligado à mocidade portuguesa) criando “apoio efetivo à Juventude e às organizações populares de base, incentivando a sua criação por todos os locais do interior e lançando as bases da criação de uma rede de animadores em todo o país” (Lima, 2006 p. 299).

Esta rede de animadores criada pela equipa do FAOJ, permitiu formar muitos técnicos de Animação nas mais variadas áreas. As casas da cultura da Juventude adstritas às delegações do FAOJ foram grandes centros de formação de jovens e de dirigentes associativos. A Animação Sociocultural, segundo Lima (2006) abrangia assim várias áreas como expressão dramática, teatro, expressão plástica, audiovisuais, formas animadas e fantoches, tempos livres, economatos, dinâmica de grupos, gestão psicopedagogia, psicossociologia e descoberta do meio. Mais tarde a FAOJ foi substituída pelo IPJ – Instituto Português Da Juventude. Foi também criada a ANASC - Associação Nacional de Animadores Socioculturais, fundada por Marcelino Lopes.

Este mesmo autor, a propósito das comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, num vídeo partilhado pelo IPDJ refere que “A Animação Sociocultural não pode existir sem a democracia, porque ela é sinónimo de participação comprometida com o desenvolvimento social, cultural e educativo” (Lopes, 2024, 3:02).

Em suma, a Animação Sociocultural que aqui falamos, não é a animação de “encher o tempo” (ou preencher) de forma alienada, mas pelo contrário, é uma animação que

implica o indivíduo e as comunidades, no seu próprio processo de desenvolvimento político, cultural, social e educativo, com o objetivo de capacitar essas mesmas comunidades no seu processo de transformação.

1.3 Investigação em Animação

A investigação em Animação Sociocultural tem-se mostrado, segundo Serrano (2004) de grande relevância, uma vez que este campo se considera importante para o aperfeiçoamento da qualidade de vida dos cidadãos, e como ferramenta privilegiada para a mudança social.

Se analisarmos, é possível melhorar a prática através da reflexão sobre a mesma, para melhorar a performance enquanto animador e agente de animação. A mesma autora afirma que a investigação em Animação Sociocultural:

“Tenta *qualificar* a animação de forma direta e indireta, apesar dos resultados produzirem efeitos a médio ou longo prazo;

Introduz uma certa *racionalidade* nas práticas e exprime o seu entusiasmo em conhecer as características dessa mesma realidade;

Contribui para sistematizar o processo de aplicação da mesma, orientando para dar forma à nossa ação e para desenvolver, de tal modo que se transforme numa ação criticamente informada e comprometida através da qual possamos viver, consequentemente os nossos valores.” (Serrano, 2004 p. 102)

A investigação em Animação Sociocultural é caracterizada, pela mesma autora, por diversos fatores:

- Grau de complexidade, devido aos diferentes âmbitos e perspetivas, por abranger diferentes campos científicos. “A investigação apresenta-se como uma forma de ensinar a ver a captar a realidade subjacente. (...) a utilidade da investigação seria orientada para ensinar a ver mais além do evidente” (p.105).

- Participação como uma prática de base social; de facto o conhecimento de que detemos hoje da Animação Sociocultural não foi gerado por especialistas de investigação nem somente por agentes de animação no terreno, mas por ambas as vertentes teoria e prática;
- Pelo nível de participação, pelo facto de ser comprometida com a realidade e para, portanto a transformar de modo a provocar mudanças na própria realidade e na comunidade que a rodeia,
- Pelo seu grau de utilidade (serve ou não serve a investigação para alguma coisa); e se é gerador de conhecimento.

No caso do nosso estudo, foi aplicada uma investigação-ação, que situa a sua origem no trabalho psicossocial de Kurt Lewin (1946), cujos processos de investigação deveriam resultar, de forma simultânea, quer em avanços teóricos, quer em mudanças sociais. Este paradigma de investigação “incorporava a subjetividade e as interações sociais enquanto elementos chave nos planeamentos metodológicos, assim como nas dimensões ontológicas e cognitivas que fundamentam as realidades sociais” (Gomez, 2004, p. 117). Mas sobre este aspecto da investigação falaremos adiante no nosso estudo.

Por agora basta-nos concluir que a investigação em animação é fundamental para o avanço do conhecimento na área de animação sociocultural, uma vez que é fundamentada, em ciclos de observação da prática, reflexão e ação.

1.4 O Técnico de Animação – Perfil do Animador Sociocultural

Nesta secção vamos discutir o perfil do animador sociocultural respondendo às seguintes questões: quem é o animador sociocultural? Quais as suas funções e tarefas? Que características gerais e qualidades pessoais devem ter um animador? Será que qualquer pessoa pode ser animador sociocultural?

Um animador sociocultural tem antes de mais de ser um amante, promotor, alguém que seja um impulsionador da vida, quer nos projetos que se envolve quer com as pessoas com quem está, transferindo para elas essa motivação e encantamento pela transformação da própria vida, ele “é o catalisador e protagonista da transformação

social” (Serrano & Puya 2007, p.16). O animador sociocultural utiliza uma metodologia social baseada numa pedagogia participativa, e estabelece a ponte entre o coletivo do qual forma parte, estimulando a participação e a comunicação entre todos. Ainda segundo as mesmas autoras, o animador sociocultural:

“Tiene por misión hecer nacer y desarrollar actividades com una finalidad educativa, cultural y deportiva, que tienden a una formacion global e permanente. Utiliza una metodologia activa y participativa. El animador impulsa a los ciudadanos a la participación com el fin de hacerlos conscientes de la realidad en la que viven y generen los câmbios necessários para llegar a una mejora y transformación de su própria realidade” (Serrano & Puya 2007, p.16).

Agora que já enunciamos a missão do animador sociocultural, vamos conhecê-lo um pouco mais através da caracterização do seu perfil, das suas características e qualidades gerais. Ainda segundo Serrano & Puya (2007), para a maioria dos autores o animador sociocultural é caracterizado como um educador, já que a educação é uma mudança para melhor, no sentido dos valores: "educar é tornar-se humano, ou melhor é tornar-se mais humano" (Simões, 2007, p. 34). O animador sociocultural estimula os indivíduos para a ação, através da compreensão das suas reais necessidades e aspirações. Com efeito, é na compreensão das diferentes perspetivas que se promove a diversidade, o diálogo intercultural e a promoção de diversos tipos de competências (Sousa & Fontes, 2004).

Por isso ele é também um agente de transformação social, que desenvolve a animação com grupos e coletivos de diversas índoles, “su objectivo es implicarles en una acción conjunta. Fomenta actitudes comunitárias, teniendo en cuenta los valores, formas de pensamiento y posibilidades de las personas a las que guía y ayuda” (Serrano & Puya, 2007, p.18).

É ainda um relacionador, capaz de “estimular y suscitar las relaciones y establecer una comunicacion positiva entre personas, grupos Y comunidades” (Serrano & Puya, 2007,

p.18) que por sua vez comunicam com as instituições sociais e com os organismos públicos.

Caracteriza-se por ser também um Mediador Social utilizando a mediação enquanto metodologia de intervenção, cujos pilares assentam na comunicação e diferenças sociais, “tiene que observar y comprender las características y capacidades que influyen en el conflicto, ser un mero intermediário para poco a poco, desenvolver el protagonismo a las personas implicadas” (Serrano & Puya, 2007, p.19). É um Dinamizador Intercultural, já que mitiga e ou previne os conflitos culturais “fomenta el entendimiento de la interdependência transcultural mediante la colaboración en la perspectiva de verse a uno mismo desde los outros” (Serrano & Puya, 2007, p.19).

Relativamente às qualidades pessoais, podemos concluir que, segundo Ander Egg, não pode animar quem não está animado, quem está desanimado, quem está aborrecido, desiludido, quem não crê que os outros podem animar-se, quem não é capaz de estabelecer relações de amizade, “los que viven sentados en el cruce de los caminos de la vida” (Andre-Egg, 2000, p. 395).

Ainda para este mesmo autor, as qualidades pessoais são mais importantes que as qualidades intelectuais, já que para uma relação que se exprime na convivência direta, é natural que seja mais importante ser, do que conhecer ou saber. Estando o ser humano em constate desenvolvimento e aprendizagem permanente, o mesmo autor refere as qualidades enquanto horizontes ideais para os quais o animador sociocultural deve-se encaminhar para chegar a sê-lo, já que quanto mais nos realizarmos como pessoas, melhores animadores chegaremos a ser.

A primeira qualidade referida pelo autor é a capacidade para infundir vida, de facto como podemos infundir vida a alguém, se essa própria pessoa não tiver a capacidade de ser alegre, entusiasta e animado? Por ser o agente motivador, tem como principal propósito fomentar, estimular, acordar o potencial no outro, ajudando a realizar as suas potencialidades. Em suma o animador deve ser capaz de transmitir entusiasmo com uma boa dose de otimismo contagioso pois isto faz despertar nos outros, isso mesmo, otimismo e desejo de atuar, “Um animador puede no estar muy bien dotado de

imaginación e inteligencia para sugerir y proponer proyectos originales, pero no puede carecer de entusiasmo y capacidade para transmitirlo” (Andre-Egg, 2000, p. 398).

A segunda qualidade é a capacidade para relacionar-se e comunicar com as pessoas. O animador sociocultural, tem de promover boas relações interpessoais para com as pessoas, tem de saber comunicar, tem de saber dialogar. O diálogo verdadeiro e sincero, será a base de qualquer mediação de conflito, ou interesses em jogo, por isso o animador tem de saber escutar o outro e saber colocar-se no lugar do outro, e para que tal aconteça tem de ser empático, amável, tolerante e demonstrar simpatia pelo outro, para desenvolver relações “interpessoais e de confiança, de compreensão, produtivas e gratificantes” (Andre-Egg, 2000, p. 400).

A terceira qualidade é a convicção e confiança para que as pessoas possam libertar o seu potencial para se realizarem como pessoas. O animador sociocultural só pode almejar a mudança se ele acreditar e confiar no outro e no seu potencial humano. Muitas vezes as pessoas desesperadas e desiludidas com a vida precisam de encontrar o motivo, a razão para viver e encontrar um sentido para a sua própria vida. O animador, no entanto, “não lhe dará o peixe, mas ensiná-los à a pescar” como diz o provérbio popular português.

A quarta qualidade refere-se à maturidade, isto é a capacidade que o animador sociocultural tem de assumir a responsabilidade dos seus próprios atos e compromissos adquiridos aceitando as consequências das suas próprias decisões, e da sua maneira de atuar, aproveitar experiências para poder desenvolver-se e mudar de opinião e comportamento de acordo com novos factos e acontecimentos.

A quinta é a força e tenacidade para enfrentar as dificuldades. Quando pretendemos mudar uma situação encontramos inevitavelmente uma série de dificuldades e obstáculos ou porque a atividade que o animador pretendeu desenvolver naquele momento não é mais adequada porque as condições não permitem... há sempre dificuldades que não foram consideradas, o animador tem que ter a capacidade de se adaptar e de encontrar novos mecanismos novas soluções, ser criativo e perseverante.

A sexta qualidade é a Mística e vocação de serviço, ou seja, termos sensibilidade perante as necessidades dos outros, dos seus problemas, interesses, alegrias sofrimentos esperanças e das suas ilusões, é preciso que o animador acredite no seu trabalho e que nele esteja contido uma esperança uma fé e um amor na humanidade.

Considerando a ampla variedade de tarefas que um animador realiza é essencial uma formação que prioriza a aquisição de competências em conhecimentos teóricos, atitude profissional e habilidades práticas, ou seja, quer ao nível do saber, saber ser e saber fazer.

Segundo Sousa (2010), o nível do saber refere-se ao conjunto dos saberes tanto gerais quanto específicos, que um animador deve possuir na área das ciências sociais e humanas. Entre esses saberes destacam-se a compreensão sobre a pessoa, a sociedade, a organização social e os recursos disponíveis. Deverá também possuir formação sobre dinâmica de grupos, com o objetivo de melhorar a compreensão das relações interpessoais e coletivas; e a pró-eficiência na metodologia e nas técnicas de intervenção social, que inclui a elaboração e condução de projetos, organização gestão de atividades e equipamentos, a realização de pesquisas, entrevistas, consultas a documentos, entre outros.

Para a mesma autora, o nível do saber ser, envolve as atitudes e os comportamentos dos animadores no seu ambiente de trabalho além das formas ideais de agir e interagir, assim como a motivação e o compromisso no trabalho. Neste nível, a formação é focada no uso de metodologias que permitam ao futuro animador experimentar e desenvolver relações de cooperação, incentivando o pensamento crítico, a capacidade de participação e a construção de relações autónomas e positivas. Ainda refere também que o nível de saber fazer, está centrado na aprendizagem de técnicas e ferramentas de trabalho, para a realização das atividades de animação, sendo essa uma das tarefas mais valorizadas na formação, focando em técnicas de trabalho com grupos, técnicas de comunicação oral, ferramentas e métodos de divulgação e informação.

Para concluir, segundo Serrano (2004) das várias características que constituem o perfil do animador, existem algumas que se destacam “na dimensão cognitiva o aspeto mais valorizado da dimensão do animador sociocultural é o espírito reflexivo, na dimensão

afetiva, o equilíbrio emocional; na dimensão social e de relacionamento, a empatia e a capacidade para motivar e, na dimensão moral a honestidade” (p. 116).

1.5 A Formação do Animador Sociocultural

Foi na década de 70 do século 20 mais Própriamente com o 25 de Abril de 1974, que a animação sociocultural se expandiu e consolidou e assinalou algum tipo de profissionalização, sobretudo no movimento associativo e corporativo. Em 1989 com o gabinete de educação tecnológica, artístico e profissional do Ministério da Educação aparecem os primeiros cursos técnico-profissionais. Também nesse ano surge o primeiro curso de Animação Sociocultural a nível superior. Posteriormente na década de 90, sobretudo no ensino superior Politécnico, foram criados cursos de animação com grau de bacharelato e licenciatura.

Em 2010 a APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, estabelece o estatuto da Carreira Profissional de Animador/a Sociocultural e retifica-o em 2019, com o objetivo de esclarecer o papel do/a animador/a sociocultural e o reconhecimento das suas funções.

Este documento pretende enquadrar a carreira dos profissionais da animação sociocultural habilitados “com um concurso de animação sociocultural de nível 4, 5, 6 ou superior conforme o (QNQ) Quadro Nacional de Qualificações, mas também garantir uma matriz comum de saberes e competências que possam servir de base ao acesso à carreira profissional de acordo com os conteúdos funcionais de cada grau” (APDASC, 2019).

O Quadro Nacional de Qualificações é um quadro de referência único para classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional, independentemente das vias de acesso. Estrutura-se em 8 níveis de qualificação, cada um definido por um conjunto de indicadores, que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações neste nível, em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes e os descritores dos resultados de aprendizagem do (QEQ) Quadro Europeu de Qualificações, de modo permitir a comparação dos níveis de qualificação e formação nacionais com os dos outros estados-membros.

Tabela 1

Níveis do QNQ (anqep.gov, 2024)

Nível	Qualificações
Nível 1	2º ciclo do ensino básico
Nível 2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
Nível 5	Pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de ensino superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Nota. Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - <https://www.anqep.gov.pt/np4/>

Os termos utilizados “aptidões, conhecimentos e atitudes”, vem na senda do que já foi referido no subcapítulo anterior, no que respeita ao saber (conhecimentos), saber ser (atitudes) e saber fazer (aptidões). Estes diferentes níveis de saber quando combinados, geram as competências que os alunos devem desenvolver no seu perfil à saída da escolaridade obrigatória, que estão espelhadas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Este documento:

Afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/17 do Ministério da Educação, 2017).

No nosso estudo interessa o nível de qualificação 4 que, segundo a tabela acima, corresponde ao nível do ensino secundário dos cursos técnico-profissionais. Neste âmbito de estudos importa que o aluno desenvolva as suas competências ao nível da linguagem de textos, da informação e comunicação, do raciocínio e resolução de problemas, do pensamento crítico e pensamento criativo, do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, do bem-estar saúde e ambiente, da sensibilidade estética e artística; do saber científico, tecnológico e técnico e da consciência e domínio do corpo (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Como podemos constatar, nestes cursos estão incluídas as formações em contexto de trabalho (FCT), que são uma das componentes da formação do animador sociocultural de grau 4. Segundo Sousa (2015).

O estágio é um período privilegiado de construção e expansão das capacidades reflexivas dos estudantes e dos seus processos de compreensão e interpretação de realidades. O estágio é em rigor, um processo que apela ao desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, atendendo às suas necessidades profissionais e pessoais (p.49).

A (FCT) Formação em Contexto de Trabalho é supervisionada pelo professor orientador/acompanhante, em representação da escola, e pelo monitor, em representação da entidade de acolhimento.

Podemos concluir, ainda através das palavras de Sousa (2015), que o “trinómio investigação-formação-ação”, apresenta uma especial importância já que permite uma “formação centrada no trabalho e interatividade entre a ação e a formação, pela via da análise e da reflexão”. Nesta senda o supervisor, ou professor orientador é aquele que faz a mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante estagiário, alicerçando o seu trabalho numa análise reflexiva. Mais à frente falaremos nos principais instrumentos de recolha de dados e do seu tratamento utilizados na nossa investigação-ação.

1.6 O Teatro em contexto de Animação Sociocultural ou o Teatro como meio de Animação Sociocultural.

Na Animação Sociocultural segundo Marcelino Sousa Lopes (2006), o teatro aparece sob três perspetivas, uma delas é o teatro como meio de Animação, a outra é a Animação Teatral, e a terceira corresponde ao teatro na Animação Terapêutica. Já para Ander Egg (2000), o teatro é classificado como teatro do tipo individual e teatro do tipo social.

Aqui assumimos duas perspetivas: teatro como meio de animação e o segundo - a Animação Teatral.

Bento (2014) define os objetivos da “animação sociocultural, desenvolvida através do teatro, estão associados às questões gerais e específicas do desenvolvimento cultural, social, educativo e artístico”, já a animação teatral como algo que está relacionado com um “projecto artístico-teatral que se poderá ou não concretizar em espectáculo”.(comunicação pessoal, janeiro, 2014).

Na primeira, e tomando as palavras de Lopes (2006) é mais importante fazer teatro do que ver teatro. O indivíduo procura desenvolver a sua expressão, seja oral, corporal ganhar confiança, jogar o jogo teatral, relacionar-se com ele próprio com as suas emoções, com o seu corpo com a sua voz e com os outros e o espaço. Neste contexto não se pretende gerar um espetáculo ou uma peça de teatro, assumindo-se claramente que o processo, é o ator principal neste jogo, não se importa onde se chega mas como foi a viagem - “o processo de criação do espetáculo é mais importante do que o espetáculo em si” (Lopes, 2006 p. 343). Nesta senda, o teatro surge como prática teatral que tem como objetivo promover a desinibição, melhorar a expressão oral e a memória, tal como explica Ander -Egg (2000). “sirve, además, como asentamiento de la própria personalidad y como un modo de superar temores e inhibiciones” (p. 363).

Ainda segundo Lopes (2006) o teatro como meio de Animação Sociocultural, constitui uma ação de compromisso social que está por essa mesma razão associado ao conceito alargado de desenvolvimento comunitário. Ele define-se pelas seguintes características:

- É um meio de comunicação direta;

- É uma prática geradora de dinâmicas de trabalho coletivas onde se distribuem funções responsabilidades partilhadas favorecendo situações de encontro entre pessoas;
- É uma prática que suscita dinâmicas de integração social, criatividade, de participação e de educação;
- É promotor de um método crítico e libertador, na medida em que na representação, estou a tomar consciência de uma realidade e ao mesmo tempo a dar o distanciamento necessário para a transformar;
- Valorização do processo em detrimento do produto, o processo deve contemplar a dimensão social (potenciando as relações), a educativa (potenciando os significados) e a cultural (potenciar os signos teatrais seja cenografias adereços guarda-roupa maquilhagem ou a sonoplastia);
- Promover a expressividade do corpo e da voz, ultrapassando medos temores receios inibições para que as pessoas se possam assumir como livres e comunicativas.

Esta relação do teatro com a animação empurra-nos para uma responsabilidade social- o teatro enquanto instrumento de intervenção, que procura solucionar problemas, que promovam o diálogo, a construção de novos ou outros fins para uma história. Tal como Augusto Boal (2009) desenvolveu a estética do Teatro do Oprimido, pois ele acreditava que através do teatro o espetador podia-se tornar ator da história, confrontando-o com a resolução de problemas reais e fazendo dele parte integrante da solução. Esta técnica foi muito utilizada no Brasil e depois em Portugal, como forma de implicar as pessoas no seu próprio processo de desenvolvimento através do teatro.

Esta perspetiva vai ao encontro da Animação Teatral, tem como principais funções segundo Bento (2014) a “promoção e difusão cultural; criação de públicos; educação e formação; criação artística; compensação; desenvolvimento comunitário; criação de tecido teatral; lazer e entretenimento; visão crítica; adaptação, integração; promoção, património”. Na Animação Teatral geralmente são criados espetáculos à volta de um tema controverso, que servem de trampolim para no final ser debatido por todos, “este teatro comprometido com o desenvolvimento da pessoa, que procura transmitir

informação, consciencializar e intervir a partir dos problemas sentidos, que se pode considerar como animação teatral” (Lopes, 2006, p.352).

Do ponto de vista do coletivo, as representações teatrais são um meio de sensibilização cultural e de encontro. Para Ander Egg “el teatro aparece así, como un medio que ayuda a la comprensión del tiempo histórico en que se vive, y que contribuye a que la gente objective y descubra la própria problemática en que está inmersa” (p. 363). Assim, os grupos de teatro dentro do contexto da animação, constituem um meio, para que os grupos e ou comunidades possam expressar os seus problemas.

Segundo Martinez (2004)

O teatro pode situar-se na linha dos objetivos que prossegue a Animação Sociocultural; basicamente, que as pessoas saiam de sua passividade, que se ponham em ação e que assumam ou recuperem a sua autonomia. O teatro, desde esta perspetiva, está intimamente vinculado à educação e constitui-se essencialmente num tipo de aprendizagem individual e coletiva, base e fundamento sobre o qual construir as novas inter-relações da comunidade com o seu próprio meio sociocultural. (p.224)

Exemplos de algumas práticas teatrais que se têm vindo a desenvolver ligadas à Animação Sociocultural, é o teatro do silêncio (de mimo e pantomima), o teatro de sombras, que em muitos países foi e é, uma arte tradicional e uma manifestação popular das mais antigas e o teatro de marionetas. Este último está ligado às faixas sociais mais baixas, Ander Egg lembra-nos que os marionetistas foram animadores no sentido mais estrito da palavra, antes até de existir animação, e que as suas peças não serviam apenas para serem vistos por crianças, que também podiam ser utilizados em trabalhos com adolescentes jovens e adultos, citando um grupo de Titiriteros La Fanfarria de Colombia “son el encanto de los niños que quieren sonreír y de los adultos que quieren soñar” (p. 366). Quanta alegria, sorrisos e mensagens importantes que o teatro pode transmitir, não sendo apenas um meio para entreter as pessoas, mas uma forma de mostrar

situações da vida de um grupo ou comunidade, para que se discutam os seus reais problemas, com o objetivo de refletir e propor alternativas que possam ser postas em prática. Martínez (2004) caracteriza o teatro no âmbito da Animação Teatral através dos seguintes pressupostos que aqui enunciamos:

- O teatro é um fenómeno humano para o qual concorrem participam, ou se põe em jogo, ao mesmo tempo as facetas individual e social das pessoas;
- O objetivo do teatro é a representação de situações humanas, de dramas. As problemáticas das pessoas e das populações, e as suas interações com os outros e com o meio, constituem a sua temática concreta;
- O teatro enquanto meio de expressão e de comunicação, através do qual as pessoas podem descobrir experimentar os seus limites e possibilidades, tanto no âmbito pessoal como no das interações sociais sendo o corpo, o instrumento de expressão;
- O teatro desenvolve as funções de divertir e educar;
- O teatro é um instrumento formativo ao serviço do crescimento, desenvolvimento e autonomia progressiva das pessoas e das comunidades;
- O teatro é um ponto de encontro e descoberta para as pessoas independentemente da idade profissão ao género e, portanto, é inter e multigeracional;
- O teatro como instrumento de formação ao longo da vida;
- O teatro é ação, experiência, prática e centrada no conflito como forma de reflexão e transformação;
- O teatro promove a integração dado que ele próprio integra diversas linguagens;
- O teatro é baseado numa linguagem simbólica que o caracteriza e que permite a suposição de sujeitos fatos e lugares simbólicos, contribuindo para desenvolvimento da imaginação e da criatividade das pessoas;
- O teatro é catarse;
- O teatro é desinibidor e desbloqueador de traumas e repressões, contribuindo para ajudar o indivíduo a ganhar confiança em si e NOS outros;

- O objetivo fundamental do teatro é proporcionar experiências, instrumentos e recursos para que o ser humano aumente o número e qualidade de registos expressivos e comunicativos enriquecendo e ampliando sua visão da realidade do mundo.

Concluindo o teatro na perspectiva da Animação Sociocultural, seja através da Animação Teatral, ou seja, o Teatro como meio de animação, não se pode divorciar da vida, uma vez que ele se baseia na relação humana, o teatro serve para espelhar a vida e encontrar soluções em conjunto para a transformar.

2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Neste segundo capítulo vamos abordar o tema da educação artística. Iniciamos a nossa reflexão sobre a importância da arte na educação, fazendo uma breve análise histórica deste conceito, sobretudo em Portugal. Continuamos a nossa reflexão analisando a importância do jogo e da imaginação no desenvolvimento humano, já que estes conceitos estão ligados ao conceito de educação artística. Analisamos a linguagem dramática e teatral enquanto veículo de aprendizagem, tentando distinguir de uma forma geral, o uso das diferentes expressões – teatro, linguagem dramática, expressão dramática e Jogo dramático. Caracterizamos a linguagem dramática quanto aos elementos, processos, funções e atitudes, bem como exploramos alguns elementos da linguagem teatral, para nos determos no teatro das figuras onde abordamos o teatro de fantoches, figuras e formas animadas, de marionetas e o teatro de sombras.

Terminamos o capítulo com uma reflexão sobre a mediação, fruto deste projeto ser desenvolvido a partir do dispositivo teatral – Mala de Cenas, que é também ele próprio um dispositivo teatral de mediação educativa e cultural.

2.1 Importância da arte na Educação

Segundo Sousa (2003) a educação artística, que incluía alguma educação estética, foi iniciada por Almeida Garrett em Portugal, defendendo o papel da arte na educação, como elemento estruturante na formação do homem. Foi também ele que criou o Conservatório Nacional, permitindo que as suas ideias pudessem ser implementadas,

através da formação de artistas. Outros pedagogos seguiram-lhe, João dos Santos, Calvet de Magalhães, Almada Negreiros, Cecília Menano entre outros, que em 1956 fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. O modelo pedagógico por eles preconizado, defendia que a educação devia ser desenvolvida numa perspetiva integrada, do ponto de vista afetivo, social, cognitivo e motor e isso deveria conseguir-se realizando utilizando as artes como metodologia. Foi “o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo, a educação afectivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afectos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte)” (Sousa, 2003 p. 28). Read (1943) na sua tese *Educação pela Arte*, já defendia que a arte deve ser a base da educação e que a educação tornar-se-á mais eficaz “propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita” (Read, 1943, as cited in, Sousa, 2003, p. 27)

Em 1971 é criado no Conservatório Nacional o curso de professores de educação pela arte, este curso foi pioneiro em Portugal, aparecendo ainda em plena ditadura, era um oásis de esperança, liberdade de pensamento e criação. Nele foi desenvolvida a área de estudos interdisciplinares a psicopedagogia da expressão artística, desenvolvida por Arquimedes dos Santos., que defendia a harmonia do desenvolvimento da personalidade humana através da “procura de equilíbrio dinâmico de funções vitais e psíquicas que proporcione uma adequada integração no universo”, (Santos, 2008, p.30) e que pode ser alcançada por meio das expressões artísticas, isto é, as atividades de expressão artística potenciam o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Como consequência, logo após a revolução de 25 de Abril de 1974 foram inseridos nos programas de escolaridade primária a área de movimento música e drama.

Em 1978 surge o projeto de Plano Nacional de Educação Artística definindo oficialmente o conceito de “educação pela arte” e a “educação para a arte”. A primeira é definida da seguinte forma - “propõe-se o desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística”, a segunda” visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico” (PNEEA) Programa Nacional de Educação Estética e Artística.

O Decreto-Lei nº 344/80 de 2 de novembro estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra escolar. Enuncia que a educação artística se refere às áreas da Música, da Dança, do Teatro, do Cinema e Audiovisual e das Artes Plásticas. No artigo 2º estão descritos os objetivos da Educação Artística, que por entendermos serem de extrema importância para este estudo, iremos nomeá-los:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;
- e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

A escola de educação pela arte foi suspensa pelo ministro da Educação do VI, VII e VIII Governo Constitucional, Dr. Vítor Crespo, sendo posteriormente extinta pelo decreto-lei número 310 / 83.

É a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46 /86 de 14 de outubro), “que vem de modo claro e inequívoco”, nas palavras de Sousa (2003) integrar a arte no sistema educativo, “como um fator importante na formação integral da pessoa” (p. 29), determinando nos currículos dos níveis pré-escolar, ensino básico, ensino superior, educação extra escolar e ensino especial, sejam integradas áreas disciplinares com o intuito de “desenvolver as capacidades de expressão; a imaginação criativa;... a atividade lúdica;... promover a educação artística;... as diversas formas de expressão estética.” (p.29) Esta lei organiza o sistema escolar em quatro níveis, referimos aqui o nível que é pertinente no nosso estudo – o ensino secundário, cujos objetivos são:

“- assegurar o desenvolvimento do raciocínio... e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica...” (art.9º,a);

“- facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística” (LBSE,art.9º,b)

Muito se tem feito desde então ao nível da educação artística quer ao nível da educação artística genérica no Ensino Básico, com o Plano Nacional das Artes (PNA) que é disso um exemplo, com a educação artística vocacional (quer da música, da dança e desde 2021, do teatro) no Ensino Artístico Especializado.

Mas afinal o que é a educação artística? No primeiro capítulo já referimos que o conceito de educação, mas de acordo com Santos (2008), a educação não é um conceito definível com clareza porque apresenta diferentes significados consoante as épocas e os tempos e as sociedades. Se nos restringirmos ao período do século XX, pode-se falar numa educação democrática como aquela que pode chegar ao maior número de indivíduos possível, independentemente da sua posição económica e social promovendo a liberdade da personalidade humana. E arte, o que é arte? Para uns, arte é sinónimo de vida e, portanto, “tudo é arte” porque tudo é vida. Para Sócrates seria o equivalente à Beleza da Alma, sendo nas teorias sociais encarada “como forma de expressão cultural das sociedades” (Sousa, 2003 p. 54); as teorias lúdicas, que refletem a arte enquanto atividade lúdica, atribuindo à arte o mesmo sentido do jogo, pois reveste-se de puro prazer, rejeitando qualquer fim utilitário; nas Teorias Criativas – a arte como criação,

como produto, elemento inédito e original, sendo múltiplas as teorias atribuídas à arte. Para Herbert Read (1954), a arte seria “o esforço da humanidade para conseguir uma integração com as forças básicas do universo físico com os ritmos orgânicos da vida” (p. 137) referindo-se à educação como sendo o “cultivo dos modos de expressão”. Daqui deduzimos que a educação artística é o desenvolvimento harmonioso da personalidade, nas suas diferentes dimensões biológica, social, cognitiva, emocional e motora, através das artes (seja a pintura, a dança, a música, a fotografia, o cinema, e o teatro) que não são mais que formas de expressão da vida.

A Educação Artística propõe assim uma integração interdisciplinar, conjugadas com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, com o propósito de promover o desenvolvimento da pessoa no seu todo, uma formação humanista, assente em valores morais e éticos, do Bem e do Belo.

Sousa (2003) responde à pergunta, porque devemos continuar a educar pela arte:

A ausência ou insuficiência de uma educação com horizontes culturais e artísticos, deixa ficar de lado exatamente o que proporciona prazer e alegria, levando a construção de atitudes da vida baseadas em valores materialistas, mesquinhos, economicistas, em vez de levar a valores de natureza moral e espiritual. (p.60).

Em suma, a arte na educação tem percorrido o seu caminho, e hoje já é reconhecida como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (Decreto de Lei 360/80 de 1980). O seu grande objetivo é a formação da personalidade (SER), por isso ela integra todos os aspetos do desenvolvimento humano: biológico, cognitivo, social, motor e afetivo, mas é sobretudo no aspeto afetivo-emocional (através da vivência artística), que ela vai permitir as mais amplas possibilidades de desenvolvimento, utilizando os princípios “da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade, em todas as áreas artísticas: Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão

Dança, Expressão Verbal, Expressão Plástica, Expressão Literária, etc.” (Sousa, 2003 p. 81).

2.2 A Importância do Jogo e da Imaginação no Desenvolvimento

Humano

Sendo a atividade lúdica o mais forte meio de processar a educação no sentido do desenvolvimento da personalidade, vários estudos apontam que as metodologias educacionais baseadas no jogo têm maior impacto no desenvolvimento emocional, cognitivo, imagético e motor da criança, do que metodologias expositivas, onde a criança ou jovem é mais espectador do que ator.(Sousa, 2003)

A palavra «jogo» provém do latim *jocus*, que significa «gracejo, graça, brincadeira, divertimento», e lúdico de *ludus* (Santos, 2008 p.91). O aspeto lúdico constitui assim uma das características fundamentais do jogo.

Huizinga (2019), na sua obra fundamental *Homo Ludens*, homem enquanto ser-lúdico, defende que a própria civilização tem origem na atividade lúdica, sendo o jogo um dos pilares centrais das sociedades humanas, pelo que o jogo é mais antigo que a própria civilização. Sendo uma categoria primária da vida, estando presente tanto em humanos quanto em animais, o conceito de jogo não se esgota no aspeto lúdico. Piaget considera o jogo uma “atividade consistindo numa assimilação que funciona por ela mesma, sem esforço de acomodação” (como citado em Santos, 2008 p. 100), isto é, o jogo é uma atividade em que a pessoa se envolve de maneira natural e espontânea, sem precisar fazer grandes adaptações ou mudanças. Por outras palavras, jogar é algo que flui por si só, sem exigir esforço consciente para se ajustar a novas condições ou regras. Vários sistemas para a classificação dos jogos têm sido propostos ao longo dos anos. Um dos mais usados é o proposto por Piaget, que propõe a existência de três categorias correspondentes às fases do desenvolvimento das estruturas mentais da criança – de exercício simples, simbólico e de regras- estabelecendo para cada grupo diferentes fases evolutivas:

Jogos de exercício - Correspondente à fase sensório motora do desenvolvimento da criança na 1ª infância, até aos três anos, e manifesta-se na descoberta do mundo, dos sentidos e dos movimentos. Jogos simbólicos - Surgem na fase pré-operatória, durante a 2ª infância até aos sete anos aproximadamente, e dão origem ao aparecimento da representação (faz-de-conta), da imitação e ao aparecimento da linguagem. Jogos de regras e construção - Correspondem à 3ª infância (até aos 11-12 anos) e marcam a passagem da atividade individual para a socialização, em que a criança adquire a noção de regra e passa a jogar em grupo.

Associado ao jogo está a capacidade criativa e de imaginação, exclusiva do homem, atribuindo ao jogo um valor psicológico, “expressar, exprimir, exteriorizar, bem como imaginar, inventar e criar, são inerentes ao jogo, são características suas de tal modo que a criança só pode viver entregando-se lhes inteiramente”. (Sousa, 2003 pp 165-166).

Liublinskaia afirma “que a criança, nos seus jogos reflete a vida que a rodeia, vendo neles uma forma de adquirir e precisar conhecimentos, e como atividade pensante, a ação e a linguagem são os processos fundamentais para resolver os problemas que o jogo põe” (conforme citado em Santos, 2008 p. 95).

Outro conceito estreitamente associado ao de jogo é o da brincadeira, de tal maneira que nem sempre estes conceitos são diferenciados na literatura sobre o assunto. Brincar é essencial para o desenvolvimento harmonioso infantil, por isso os psicólogos, mas também os educadores, tentam promover na educação estas atividades como um motor pedagógico no ensino.

Em suma, o jogo é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano em todas as etapas da vida, já que promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, sobretudo, o jogo dramático ao estimular a criatividade a expressão emocional e a empatia.

2.3 A Linguagem Dramática e Teatral Enquanto Veículo de Aprendizagem

Neste subcapítulo iremos falar sobre a linguagem dramática, ou de outra forma dizendo, a linguagem do teatro. Muitos têm sido os autores e de diversas correntes, que segundo Lopes (2011) têm contribuído para a investigação neste campo, iremos naturalmente abordar alguns, na tentativa de compreender de uma forma geral, o que tem gerado maior controvérsia ou discussão no uso destas diferentes expressões - teatro ou linguagem dramática ou expressão dramática ou Jogo dramático? Começemos por enunciar Solmer (1999) para quem as atividades dramáticas são caracterizadas como:

Atividades cuja prática e teoria as tornam capazes de uma linguagem e filosofia própria e cujo objetivo principal, profissionalizado ou não, não é já o espetáculo nem o público, sendo frequentemente aplicadas à formação do indivíduo, às práticas educativas, à pedagogia, às práticas terapêuticas ou clínicas, etc (p. 355).

O caminho tomado neste estudo, será o caminho do teatro enquanto expressão, com o objetivos na formação e desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, de forma integrada, e não a formação na perspectiva do teatro como via profissionalizante, conduzindo, pois, e através das palavras de Lopes (2011) a expressão dramática, linguagem dramática ou jogo dramático “a momentos de experiência direta” (Lopes, 2011 p. 25).A mesma autora, na sua reflexão acerca do saber dramático, faz um mergulho histórico na distinção entre os termos já aqui mencionados, que aqui tentaremos condensar, mencionando as etapas que nos parecem mais relevantes. Começa por abordar Richard Courtney (1968) fazendo uma distinção entre os termos que tratamos:

“Teatro: espetáculos frente a uma audiência.

Jogo: atividade meramente exercida porque nos dá prazer.

Jogo dramático: jogo que contém representação e ou identificação” (p.26).

Prossegue o seu raciocínio mencionando Dorothy Heathcote afirmando que a autora acrescenta o carácter socializante do drama, que é uma experiência de grupo. Já para

Gavin Bolton (1979) a expressão dramática, é apenas expressão dramática, se a experiência for devidamente interiorizada, isto é significativo, e lembra que o teatro que se pratica nas escolas para o público, não são interiorizados pelos próprios alunos. Naturalmente refere-se a Peter Slade como um dos grandes responsáveis, sobre a diferença de conceitos entre a expressão dramática e teatro, depois que levou outros autores a discutir, não só que há de diferente, mas o que há de semelhante entre eles, e acrescenta que os autores parecem ter uma preocupação comum:

é a necessidade de inserir a discussão num contexto educativo. Se queremos que a maioria dos nossos alunos passem por experiências significativas que conduzam à resolução de problemas vários, incluindo os de compreensão sobre o mundo que os rodeia, e que seja essa a força motivadora do seu trabalho, então a ênfase não pode existir exclusivamente num produto acabado e perfeito, mas sim no equilíbrio entre este e o processo que está a ser vivenciado.” (Lopes, 2011 p. 28)

Já Christopher Havell diz que se deveria dar mais ênfase à estética no ensino das artes. Ainda segundo Lopes (20011) para Jean Claude Landier e Gisèle Barret parece não haver nem dicotomia, nem separação, pois que a sua dimensão ultrapassa a terminologia, que é a dimensão do “papel dos sentimentos e das emoções em todo o processo dramático, conducentes à realização de experiências significativas, imprescindíveis num contexto educacional” (p.30), ao que este debate parece ir perdendo força, para encontrar um novo motor, onde se reflete sobre o modo como os grupos se narram, isto é, é mais importante refletir sobre as metodologias utilizadas em cada grupo, do que propriamente enquadrar um grupo num determinado conceito de teatro.

Nesta senda interessa-nos a atividade dramática enquanto veículo de expressão, comunicação e transformação, que segundo Mota, ocorre sempre que se retiram as máscaras, estabelecendo o “equilíbrio entre o exterior e o interior do Homem, ou seja é harmonizar a vida social e a essência do Homem” procurando encontrar a sua humanização através da “reflexão do diálogo do crescimento e do encontro”

possibilitando assim transformação dos indivíduos e concomitantemente da sociedade. Mota também refere que “fazer expressão dramática não é fazer teatro” (Mota, 1989, as cited in, Lopes, 2011 pp. 82-83), pois esta última tarefa é atribuída aos profissionais de teatro.

Importa em seguida caracterizar a linguagem dramática, especificar os seus códigos, os processos, as funções e as atitudes, valores e emoções, recorrendo para isso ao estudo de Isabel Kowalski (2005). Fizemos uma tabela resumo onde identificamos: as características da linguagem dramática:

Tabela 2

Características da Linguagem Dramática

Elementos/ códigos	o gesto, a mímica, movimento, caracterização, luz, cenário, guarda-roupa, adereço, palavra dita, efeito sonoro, música.
Processos/capacidade a mobilizar na representação dramática	Expressão, comunicação, criação, emoção, sensibilidade, organização emocional, ação, representação, improvisação, interpretação, interação, empatia, disponibilidade, recriação, imaginação, identificação, significação, ordenação, observação, crítica, seleção, projeção, reflexão, valorização, fluidez, flexibilidade, elaboração, originalidade, organização espacial, organização temporal, transposição, opção, gestão, fruição, apreciação.
Funções, meios e técnicas	Actor, intérprete, personagem, papel, mensagem, discurso direto, fala, diálogo, monólogo, entoação, articulação, colocação e projeção da voz, facto, situação, tempo de ação, cena, quadro, jogo exploratório, jogo dramático, dramatização, processo, projeto, ficção, narrativa, guião, espectador, público, narrador, apresentador, ensaio, tarefa, equipa, fase, máscara, fantoche, sombras chinesas, écran, projetor, amplificador, fantocheiro, biombo.
Atitudes, valores e emoções¹	Cooperação, respeito, justiça, sentido crítico, sensibilidade, curiosidade, aceitação, reconhecimento, empenho, empatia, responsabilidade, desafio, autoestima, prazer, alegria, tristeza, excitação, calma, frustração, entusiasmo, revolta, entre muitos outros.

Fonte: Adaptado, Kowalski (2005)

¹ Segundo a autora estas atitudes, valores e emoções tornam-se explícitos, emergem, e portanto devem ser identificados e ser objeto de reflexão (surgem nas atividades de representação, planeamento, concretização de Jogos Exploratórios, Jogos Dramáticos e Dramatizações)

Se aqui nos importa debruçar sobre as metodologias como já foi atrás referido, iremos apresentar algumas linguagens do teatro, fazendo um esboço a partir do que nos apresenta Sousa (2003) no seu livro educação pela arte e artes na educação, no segundo volume de drama e dança.

Tabela 3

Linguagens Do Teatro a Partir Do Que Nos Apresenta Sousa (2003)

Ativação Corporal	as sessões devem ser iniciadas por um uma fase de aquecimento ou de ativação cardiopulmonar através de série de jogos expressivos criativos preparatórios com o objetivo de levar uma mobilização corporal, a uma disposição desinibida e a uma concentração psicológica
Auto-apresentação	Geralmente utilizada nas primeiras sessões com o intuito do grupo se conhecer melhor promovendo a apresentação de cada um pode ser feito através de jogos de quebra-gelo
Imitação	A imitação é a reprodução simples de coisas pessoas animais atitudes gestos, sendo uma das primeiras manifestações do movimento dramatizado. Aparece entre os 2 e os 3 anos sob a forma de jogo simbólico, A criança imita a mãe nos gestos quotidianos da vida doméstica.
Mímica	É a representação de uma história ou acontecimento por gestos sem se recorrer ao uso da palavra, o centro de atenção reside totalmente na forma da ação e nas atitudes. “A mímica é a arte de expressar ideias, usando somente o corpo e movimentos faciais, sem fazer uso da palavra” (Bento A., Bento I, 1989, como citado em , Sousa, 2003 p. 64).
Improvisação-jogo dramático	Consiste em ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, podem responder a uma direção mínima um Tema na sequência de ações. É desenvolvida individualmente e também em grupo para livre exploração de temas, pode ser iniciada apenas através de linguagem gestual acrescentando posteriormente diálogo improvisado dando origem ao jogo dramático
Dramatização	Após o domínio do uso coordenado da palavra e do gesto, a criança já consegue dramatizar histórias que conhece, a palavra é um novo domínio deste jogo. Já há um combinar prévio no desenrolar da ação e dos diálogos, das localizações ao contrário da improvisação. “Na improvisação a criança expressa aquilo que deseja, na dramatização, deve expressar-se através do papel que representa, os gestos e as emoções que pensa que essa personagem terá naquela situação que se combinou” (p. 68). Continua a não haver texto escrito as crianças combinam entre si as linhas gerais do desenrolar da história escolhem os papéis preparam os figurinos, os acessórios e os cenários. É fundamental a definição da ação em conjunto e as ações particulares de cada um para que a dramatização decorra sem incidentes. História é apenas o ponto de partida para a dramatização não tendo as crianças que ser fiel ou ao argumento
Jogo de Papéis	Tem sido muito desenvolvido no âmbito da dramaterapia e da psicologia e da criatividade. Através da exploração de problemas de relações humanas pela ação dramática de situações que representam esses mesmos problemas, propõem-se soluções. “A intenção é ir se repetindo sucessivamente a dramatização do mesmo

	problema rodando cada vez os papéis desempenhados de modo que cada participante tenha a oportunidade de desempenhar todos os papéis, encontrando-se diferentes soluções, ao mesmo tempo que se proporciona a cada um a oportunidade de encarar o problema do ponto de vista de cada uma das personagens, cujo papel vai sendo desempenhado”. (p.71)
Brainstorming	O Turbilhão de ideias esta metodologia criativa é utilizada para criar histórias para dramatizar a partir de diferentes ideias.

Este quadro também apresenta uma evolução no sentido da aquisição dos códigos teatrais. Um capítulo que este autor se dedica totalmente a falar e que não está incluído na expressão teatral é o teatro de fantoches ou de marionetas. Muitos autores incluem-nos nos jogos dramáticos ou nas atividades de expressão dramática, para nós estas são as figuras que habitam na Mala de Cenas, são as nossas personagens principais! Falemos sobre elas.

Começemos por designar o significado da palavra fantoche segundo Sousa (2003) terá tido origem no termo italiano “*fantoccini*”, que gerou o termo francês “*fantoché*” que o português adaptou. A palavra marioneta terá vindo do francês “*Marionnette*” derivada de “*Marion*” diminutivo de “*Marie*”. E que segundo o mesmo autor, caracteriza tanto o fantoche como a marioneta de:

Todo boneco articulado direto ou indiretamente animado pela mão humana, com exclusão do autómato. Pode ser de madeira, de pedra, de cartão... a mão do fantocheiro, introduzida no fantoche, reproduz os movimentos humanos a que se juntam a voz geralmente aflautada com recursos de instrumento de palheta oculto na boca (Bedos e col, 1974, como citado por Sousa, 2003 p.89).

Já Henrique Delgado, grande investigador e conhecedor deste universo, faz uma distinção clara, entre teatro de títeres ou fantoches e, marionetas, pois ambas têm técnicas e origens diferentes:

O fantoche, títere ou bonifrate, é um boneco animado pelos dedos e antebraço de um manipulador ou operador. Compõe-se de uma cabeça feita com pasta de

papel ou esculpida na Madeira, e de uma luva que é uma espécie de camisa que veste o antebraço do manipulador. Em francês, fantoche é designado de “marionnette à gaine” em espanhol por “títere”, em italiano por “buratino” e em alemão por “handpuppe”. (...) O títere é animado diretamente pelo homem, ao passo que a marioneta é acionada por meio de fios, cuja técnica de movimentação é de difícil e morosa aprendizagem. (Ribeiro,2011 p.214)

No entanto é Magalhães e Gomes (1964) quem melhor caracteriza o nosso teatro denominando-o de Teatro de Figuras, e esta será a denominação escolhida no desenvolvimento deste estudo, uma vez que contempla qualquer objeto inanimado que toma vida, seja um fantoche, uma marioneta, figuras sombras, ou qualquer outro objeto passível de ser personificado.

Porque o fantoche, um pedaço de madeira ou um fecho de trapos, corporiza-se, anima-se, humaniza-se e desperta, pleno de dinâmico simbolismo. Nele não há posições dúbias meias tintas de caráter ou de sentimentos. A teimosia mesmo teimosia vindo lá a lealdade é mesmo lealdade, a coragem é mesmo coragem, e a teimosia, a lealdade ou a coragem- como outras virtudes-esmagam irrefutavelmente posições, impõem limpidamente a sua lição (...) resta ainda um campo vastíssimo, em que tem a palavra a imaginação infantil (p.90)

Também o teatro de sombras pertence a este Teatro de Figuras, como já mencionado uma vez que são “figuras recortadas de perfil e manobradas em jeito de fantoches, por meio de fios, mais predominantemente por meio de varas, e evolucionando por detrás de um biombo e diante de uma luz” (de Magalhães & Gomes, 1964 p.135).

Assim a Mala de Cenas completa-se com esta grande família do teatro que são as Figuras, passíveis de serem animadas, por crianças, jovens, adultos ou seniores, pois dentro deste pequeno teatro, vivem ou podem viver, as mais múltiplas figuras (até

aquelas que ainda não foram descobertas!). É um teatro que serve a todos e para todos. Mesmo antes do teatro ser apresentado, já o aluno desenvolveu um grande trabalho de equipa: escreveu o guião, desenhou o cenário, construiu os figurinos, imaginou outras figuras: “porque vai realmente ser preciso imaginar a ação, compô-la em pormenor, desenhar, pintar, talhar e coser, modelar ou esculpir, coordenar atitudes e palavras, trazer a fantasia até a realidade, transformar a massa amorfa em vida trepidante” (de Magalhães & Gomes, 1964 p. 93).

De facto, esta aprendizagem através das expressões, ajuda as crianças e jovens “eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos” (Sousa, 2003, p.33). O mesmo autor chama a atenção “para a valiosa contribuição que o teatro poderia proporcionar à educação” (p.81), quer pelo seu grande valor de envolvimento emocional, quer pelo poder comunicacional, de crítica e de informação.

Em suma, esta será a nossa linguagem dramática e teatral aplicada neste estudo – o Teatro das Figuras, ela apresenta-se como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, pois permite a exploração de diferentes competências, como a criatividade, a expressão emocional, o desenvolvimento pessoal, a comunicação e a colaboração. Através do teatro, os alunos podem vivenciar situações e personagens que ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmos, e podem finalmente transformar: pontos de vista, ideias, relações, posturas, formas de ver o mundo e de se verem num crescendo de descoberta dos seus interesses, e da sua humanidade.

2.4 A Mediação Artística, Educativa e Cultural

Os conceitos de mediador e mediação têm sido explorados e estudados, por muitos autores, sendo um conceito extensível a diversas áreas, instituições e organizações, desde o campo jurídico, ao social e ao educativo, Em Portugal os monitores, ligados às atividades culturais, tornaram-se “mediadores” favorecendo “o encontro entre as obras de arte e o público” (Proença, 2013 p.55);

Podemos enunciar segundo Davallon (2007) três tipos de mediação: a mediática, a pedagógica e a mediação cultural. A primeira é explicada a partir da função do jornalista enquanto mediador entre a notícia e o público, a segunda toma como exemplo um formador onde a tónica se coloca na relação entre o mediador e o formando, mediante uma interação educativa “para que a relação entre aquilo que aprende e o saber seja conducente à aprendizagem” (Proença, 2013 p.55); a terceira visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua ação consiste em construir um interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objeto cultural) com o fim precisamente se permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro (...) uma forma de ação cultural que pretende promover a construção de uma relação com a arte. (p.5). Como nos mostra Proença (2013), o mediador tem um papel fundamental na transformação dos significados e ainda identifica três funções da mediação cultural que passamos a citar:

- (1) a criação de ligações de forma estética entre o sujeito e o objeto;
- (2) a transformação do significado atribuído pelo sujeito ao objeto;
- (3) a transformação de significados a partir do sujeito e relativa aos objetos de cultura através da ação do mediador:

Chama-nos a atenção para o facto da mediação ter como objetivo tornar as obras de arte ou saberes acessíveis ao público, na compreensão dos seus significados e na apropriação dessas obras ou saberes pelos mesmos. No entanto, o propósito do nosso estudo empurra-nos para investigar a mediação numa perspetiva educativa. A ação pedagógica mediada através do dispositivo teatral - A Mala De Cenas. Surge assim mais um conceito para além da mediação, de um mediador, o objeto mediador. Segundo Proença, referindo-se aos estudos de Cardinet (1995) aponta-nos que a mediação na perspetiva pedagógica, é “o lugar inventivo da relação social. Ela é criativa, quando procura estabelecer entre as pessoas, ligações que não existiam antes e que não existiriam talvez, sem essa mediação” (Cardinet, 1995. as cited in Proença, 2013 p.57) e ainda reforça o carácter renovador das relações que a mediação pode permitir, isto é, que a mesma pode contribuir para melhorar e aprofundar relações, que poderiam. Para além destes elementos renovadores e criativos que podem trazer às relações sociais no

processo de mediação, uma lufada de ar fresco, um terceiro elemento, vem acrescentar, maior estrutura, a comunicação. Sendo a mediação uma ação planificada, organizada, onde são reformulados objetivos, estimulados os esforços, as motivações, a procura de soluções, então o papel do “mediador, será aquele que, eventualmente, vai incentivar um processo composto por novas estratégias com diversos objetivos como o da construção de significados ou a criação do lugar inventivo da relação social” (Proença 2013, p. 58).

Esta relação que primeiramente é estabelecida, no nosso estudo, na escola entre o professor e o aluno, onde o professor é também mediador, e na perspectiva de Matarasso (2020) um facilitador (sobre o que tem de animador cultural) já que “o animador, o professor o artista com formação em linguagem dramática e teatral, pode estabelecer uma via específica de intervenção numa instituição cultural pela mediação cultural, através do ato criativo” (p.91).

Por outro lado, a relação do animador sociocultural com o seu público, como é experimentado no caso da Formação em Contexto de Trabalho, no qual este acaba por desenvolver também as funções de mediador. O animador será um mediador de felicidade, já que o seu objetivo último é contribuir para o bem-estar da população e para que essa função se cumpra, terá de dinamizar, mobilizar e acima de tudo criar novas relações estabelecendo uma “comunicação positiva entre as pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e com organismos públicos” (Serrano,2004 as cited in Sousa, 2015 p. 48).

Esta relação mediada, é realizada através do dispositivo teatral – Mala de Cenas, que funcionará como um objeto de mediação educativa e cultural, já que contribuiu para o estabelecimento de relações entre os diferentes públicos (professor-alunos-comunidade) potenciando a troca de vivências, conhecimentos, emoções entre uns e outros.

CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA DA CRIAÇÃO DA MALA DE CENAS

Façamos aqui um parêntesis no sentido de traçar uma trajetória de caráter biográfico, para sinalizar a distância que medeia a criação deste objeto /dispositivo teatral, com a reflexão sobre o seu estudo aprofundado, numa perspetiva de investigação (autora no papel de investigadora). O que, deste ponto de vista nos interessa, é recuperar as causas e as intenções que estiveram na raiz da sua produção, relatando as formas e os elementos retirados da história de vida situando os contextos que deram origem ao objeto. Deste relato, resulta o que temos hoje em análise e as formas e contextos nos quais a Mala de Cenas se insere, quanto à sua natureza e aos seus significados.

A inclusão deste trilha autobiográfico pode trazer mais clareza à descrição e à interpretação que se possa fazer da Mala de Cenas. A minha formação académica é, na raiz, em teatro, opção de formação de atores finalizada em 2007 na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC). Um ano antes já estava a lecionar Expressão Dramática, na Escola Básica 118 da Ajuda, e Raul Lino, em Lisboa, em regime de substituições, e mais tarde, entre 2009 e 2011 na Escola Básica da Luz, E.B. I nº 45 Luz/Carnide, pertencente ao Agrupamento de Escolas S. Vicente de Telheiras. Faltavam-me bases pedagógicas, mas através da leitura de manuais de teatro e pesquisando autores como Viola Spolin, Augusto Boal, fui criando metodologias que, através da arte, me ajudassem a pensar nas dinâmicas das aulas e nos exercícios de expressão dramática. Um dos aspetos que marcou profundamente o meu percurso escolar, foi o facto de haver professores que nunca chegavam a criar um vínculo com os seus alunos, e, naturalmente, isso transbordava para as matérias que davam. Nessa altura eu sentia que perdia o interesse pois não era motivada, cativada... as metodologias utilizadas pelos professores eram sempre tão expositivas, pouco interativas, que qualquer coisa seria melhor para os alunos do que estar ali, na sala de aula. Creio que ainda hoje muitos alunos partilham deste sentimento. Por isso, procurei fazer a diferença nesse aspeto, e sempre me preocupei em explicar o sentido prático do que se faz, porque se faz e para que e quem se faz.

Numa destas aulas de expressão dramática – também no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), fiz uma intervenção com uma caixa de cartão onde coloquei papel vegetal, como se a caixa fosse um televisor. Lembro-me que tinha comprado o livro da Luísa Ducla Soares “Os ovos Misteriosos”, levei essa história para a aula e li-a aos alunos. Sendo o objetivo contar a história em teatro de sombras, distribuí as personagens pelos alunos, eles construíram as figuras de sombra em cartolina e no final contámos a história, recorrendo às marionetes de sombra. Esta foi a primeira vez que fiz algo semelhante à Mala de Cenas mas, em cartão, e foi também uma das vezes em que os alunos desde o início até ao fim da aula, se mostraram fascinados.

Mais tarde dei aulas no Agrupamento de Escolas em Peniche, no curso EFA de Ação Educativa, também na mesma cidade. Em 2012, fui ministrar uma formação para professores, através da Direção Geral da Educação para o Programa Nacional de Educação Estética e Artística (PNEEA), no Complexo Escolar dos Arcos, na área do teatro, e foi nessa formação que a Mala de Cenas se começou a desenhar. Como material didático construí uma “caixa de teatro” em cartão e foi através dela que as formandas puderam desenvolver as suas criações coletivas e contar várias histórias, como se pode ver na figura 1.

Figura 1

Formação PNEEA, Complexo Escolar dos Arcos, Óbidos, 2012



Fonte própria

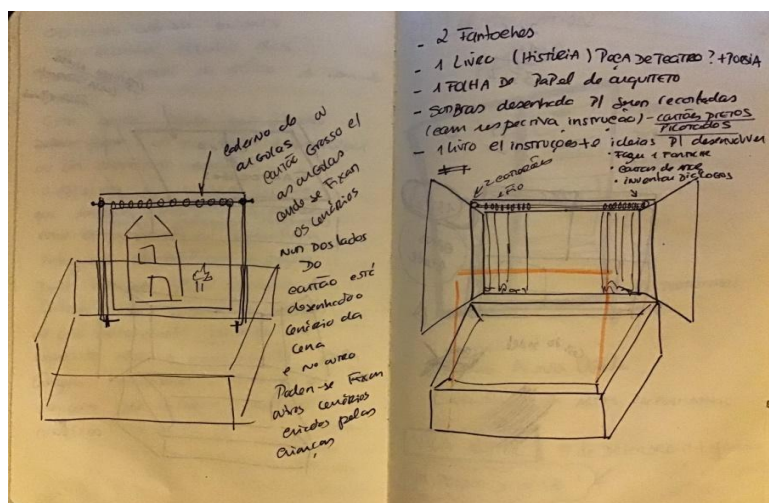
Nesse mesmo ano, pude aprofundar esta metodologia de trabalho, pois tinha ficado colocada na Escola Secundária de Peniche para lecionar Expressão Dramática, Corporal, vocal e verbal, no curso EFA de Auxiliar de Educação, e um dos projetos desenvolvidos

pelas alunas, foi a construção de uma “mala de cartão”, para contarem a história adaptada da “Morte e nascimento de uma flor” de Elvira Santiago, construírem as figuras para criarem um teatro de sombras.

O gosto por contar histórias foi crescendo, assim como a ligação às figuras e formas animadas. As marionetas foram ganhando expressão e lugar no meu imaginário, e comecei a construí-las. E assim construí quatro fantoches de cabeça rija e de espírito alegre. Mas... o que fazer com elas? Tinha de lhes encontrar uma casa. A minha vontade era contar histórias, levando estas personagens comigo. Levar alegria às crianças, especialmente àquelas para quem a vida não tinha nada de alegre.

Figura 2

Esboço da Mala de Cenas



Fonte Própria

Como era só, não podia andar carregada com grandes cenários, tendas e todo o aparato teatral. Tinha que ser criado um objeto simples e portátil capaz de chegar a todos os lugares. Em 2014 juntei-me ao projeto *Co-Lab-de Óbidos*, quando começaram a despontar os laboratórios criativos. Conheci artistas de diferentes áreas, desde o design, desenho, cerâmica, escrita, figurinistas, artesãos, arquitetos e apenas eu, era do teatro. Foi um tempo muito rico e criativo na minha vida. Na altura, a Câmara de Óbidos apoiou financeiramente a conceção de cinco produtos que refletissem práticas comunitárias, lembro-me que me aconteceu aquilo que Read descreve, como processo de criação, e

comecei a imaginar “teatro numa mala” ou uma “mala de teatro” que tinha sido construída aos poucos através da minha experiência, e que se ia afirmando agora na minha imaginação, e fiz um desenho, conforme a figura 2.

A palavra *Cenas* tem esta dupla significação de “cenas” onde acontece o drama, a ação, o lugar do teatro e “cenas”, na gíria: coisas, objetos. Foi o Pedro Reis que inventou o nome, e que concebeu o logotipo da Mala de Cenas.

Queria levar a poesia e as histórias até às crianças, e comecei a fazer sessões de contos com os meus fantoches. Escrevi histórias e fiz mais de 50 apresentações com a Mala de Cenas. Um dos projetos mais marcantes foi o ColabArt, quando realizamos uma oficina de Natal para as crianças, intitulada “Era uma vez um balão”, que realizei com os meus amigos artistas, Cristina Nobre Soares, Thomas Schiteck, Minela Reis, onde, durante três dias, um grupo de cinquenta crianças, vinha criar! Fazer cerâmica (as cabeças dos fantoches), criar e construir os figurinos, criar as histórias, pintar os cenários e por fim contar as histórias uns aos outros (era esta a metodologia), conforme mostra a figura 3.

Foi muito gratificante, as crianças estavam todas muito envolvidas no processo e o momento de contarem as histórias foi especial.

Figura 3

Oficina de Natal “Era uma vez um Balão” na Óbidos Ceramic Academy, 2014



Fonte Própria

A partir deste momento a mala começou a viajar, entre jardins de infância, bibliotecas, escolas, museus, jardins, teatros, a Mala de Cenas andarilha! Era a forma de garantir a minha subsistência e de fazer algo em que realmente acreditasse.

Com o desenvolver da minha atividade formativa no âmbito do curso de Animador Sociocultural, comecei a questionar a utilização deste dispositivo – Mala de Cenas, não só em aula como também na FCT (Formação em Contexto de Trabalho), e foi então que nasceu a ideia de desenvolver este projeto.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

A definição de metodologia segundo o dicionário Houasis (2003) é a “ciência que estuda os métodos aos quais ela própria recorre” (com o intuito de alcançar um ou vários objetivos. Na sua etimologia, a palavra *método*, tem origem grega (methodos) *metá* (atrás, em seguida, através) e *hódos* (caminho), sendo a conceção tradicional de método o “caminho ao qual se recorre para ir de encontro a alguma coisa que deve ser reformulada” (Lopes, 2011, p. 17.), através de um procedimento científico formulado de antemão. Este caminho a percorrer não deve ser visto como algo já estabelecido e certo, mas como uma estratégia que se vai adaptando, flexível às situações que vão surgindo no desenrolar da própria investigação.

Assim neste capítulo será abordado o tipo de estudo, serão caracterizados os participantes e o contexto do estudo, mas também identificados as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas de análise de dados e referidas as questões éticas presentes neste estudo.

Uma metodologia, tal como já foi referido indica um caminho que pretende encontrar uma resposta a uma pergunta (ou várias), no presente estudo coloca-se a seguinte questão?

De que modo a mala de cenas pode ser utilizada como estratégia de educação artística, na formação profissional do animador sociocultural?

Para alcançar a pergunta enunciada, definiram-se os objetivos da investigação:

- Construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, enquanto objeto mediador do animador;
- Perceber quais os contributos da utilização da Mala de Cenas para o animador sociocultural;
- Avaliar as potencialidades do objeto mediador Mala de Cenas.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Se a metodologia é o caminho, o tipo de estudo é o tipo de estrada, esta analogia pretende explicitar de forma mais concreta, as características desta investigação, que se basearam no paradigma da investigação-ação.

A investigação-ação tem origens no pensamento de J. Dewey e no movimento da escola moderna, depois da Primeira Guerra Mundial, entre os anos 20 e 30, ancorada no ideal democrático e na crítica ao papel da escola, enquanto entidade “fundamental na democraticidade social” (Guerra, 2002 p.54.), atribuindo uma importância fundamental à prática nos efeitos da consciência, quer para os educadores quer para os educandos, na interiorização do pensamento científico como um hábito.

Mas foi com a intervenção psicossocial de Kurt Lewin (1946) que a investigação-ação se enraizou nos postulados da ciência, em que se preconizou a grande transição de paradigma: os investigadores/educadores se constituíssem atores da mudança. Segundo Guerra (2006) a investigação-ação tem como finalidade “modificar os comportamentos, os hábitos, as atitudes dos indivíduos ou populações, melhorar as relações sociais” (p.56), com o objetivo de garantir uma maior adaptação ou integração das pessoas ao seu ambiente, assim como, uma maior coesão, eficiência ou clareza nas instituições para alcançar seus objetivos.

Esta transição de paradigma vai ao encontro da necessidade de provocar mudanças de atitudes nas populações, interligando o pensamento científico à intervenção social como função de resolução de problemas. Segundo Coutinho (2014) “esta metodologia revelou-se bastante adequada aos estudos na área das ciências sociais em geral e das Ciências da Educação em particular” (p. 312).

No contexto deste projeto interessa-nos abordar a investigação-ação do ponto de vista da educação, e tal como Latorre (2003) refere, que a expressão:

Investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos,

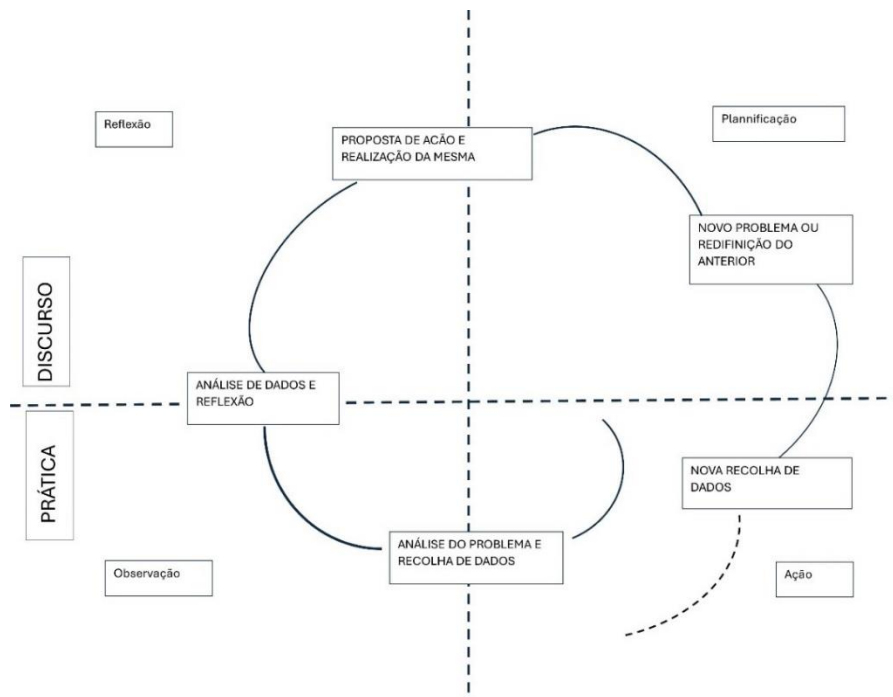
los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p.23)

Para Coutinho (2014) a investigação-ação pode ser descrita como “uma família de metodologias de investigação que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 313), interativo e sempre focado num problema. A investigação-ação irá assim desenvolver centrando-se no questionamento da práxis, “orienta-se para o aperfeiçoamento mediante a mudança e para a aprendizagem a partir das consequências das mudanças” (Serrano, 2004 p. 111) e por essa razão é participativa, seguindo uma metodologia sistemática de intervenção de “ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Serrano, 2004 p. 111). Será a partir da reflexão sobre a ação que se poderá construir novo conhecimento e responder aos objetivos deste trabalho.

Nesta investigação os resultados que emergem da prática serão, portanto, o objeto de análise, já que é a partir da observação dos resultados que o espírito reflexivo do formador-investigador irá provocar a mudança, já que para Coutinho (2014), a teoria e o conhecimento produzidos são novamente avaliados, orientando as alterações na prática, conforme mostra a figura 4. Para a investigação-ação, o resultado da pesquisa sempre terá três objetivos: gerar conhecimento, alterar a realidade e transformar os participantes.

Figura 4

A Investigação Ação Como espiral de ciclos, 2011



Fonte: Gómez, 2004 p. 132

A investigação ação tem sido amplamente usada na educação e pelos professores e educadores “Existe uma progressiva procura por parte de um grupo de educadores cada vez mais profissionalizados, de um papel de investigador, baseado no conceito de um profissional aberto, que investiga as suas próprias atividades” (Gómez, 2004 p. 125).

Assim como podemos verificar através da figura 8, a investigação ação é sempre um processo inacabado e pode ser definida em função de um ciclo de passos que segundo Gómez (2004) se caracteriza por fazer parte da prática, e que parte de um problema inicial, que nos leva a questionar e descobrir possibilidades de transformação dessa prática; explora o significado do problema em relação às suas características e manifestações; realiza à análise dos dados e interpretação obtidas, relacionando-os com as intenções sociais educativas para determinar a direção da melhoria desejada e finalmente será decidido o curso de ação a ser tomado, iniciando assim o segundo ciclo, no qual novas evidências da prática se recompilam, conduzindo a uma nova análise e ao diagnóstico atualizado do problema.

As técnicas utilizadas para aceder e registar informação, são as questões mais relevantes, segundo Gómez (2004), da investigação ação, “Sejam quais forem as formas que adotam investigação ação e na maioria dos casos, investigação qualitativa” (pp 134-135), já que:

- É naturalista, uma vez que se concretiza nos mesmos locais de ação e com os mesmos atores envolvidos;
- Geralmente emprega métodos qualitativos de recolha de dados (entrevistas, observação, recolha de documentos);
- Recorre geralmente métodos de análise qualitativo ou quase qualitativo
- Gera uma informação e uma análise da ação mais do que a uma exposição de resultados;

É por esta razão que o mesmo autor considera que a investigação-ação “é uma das formas mais congruentes de promover quotidianamente a Animação Sociocultural” (Gómez, 2004 p. 135), promovendo o desenvolvimento e a consciência crítica das comunidades, contribuindo para a mudança e para a transformação social.

3.2 PARTICIPANTES NO ESTUDO

A investigação decorreu numa escola profissional da zona centro do país e foi aplicada à turma do 3º ano do curso profissional de animador sociocultural, composta por 14 alunos, em dois contextos distintos de formação: a formação em contexto de sala de aula – momento um e a formação em contexto de trabalho (FCT) – momento dois.

No momento um, a investigação foi dirigida aos 14 alunos que compunham a turma, durante 4 aulas de 2h cada; o momento dois - foi dirigido apenas a três alunas do 12º ano, que aplicaram o projeto Mala de Cenas no seu estágio com os utentes, dois deles com crianças do pré-escolar, em dois jardins de infância do concelho de Caldas da Rainha e outro, com os utentes séniores de um centro de dia do concelho de Óbidos. No contexto de estágio a mala de cenas permaneceu um mês com as alunas, uma vez que existiam três malas, cada uma “viajou” para três estágios diferentes.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

Conforme já referido no ponto anterior, o estudo decorreu em dois contextos de formação bem definidos: o contexto de formação em sala de aula e na formação em contexto de trabalho (FCT), a qual a partir deste momento denominamos estágio.

Descrição do momento 1 - Formação em contexto de sala de aula

O momento um, decorreu durante o mês de janeiro. O grupo dos 14 alunos que constituíam o 12º ano, foi dividido em três grupos de trabalho, o grupo 1 composto por quatro alunos, o grupo dois composto por cinco alunos e o grupo três também com cinco alunos. A cada grupo foi facultada uma Mala de Cenas, o que fez um total de três Malas.

Conforme se pode verificar através da figura 5, o espaço sala de aula, foi preparado para que as aulas decorressem as mais tranquilas e organizadas possíveis. Na primeira aula foram colocadas três grupos de duas mesas (de dois lugares) juntas, de forma a ficar um quadrado, por grupo, com a respetiva mala fechada.

Figura 5

Disposição do Dispositivo na sala de Aula



Fonte Própria

As sessões do momento um decorreram no módulo da componente técnica, das respetivas unidades de formação de curta duração (UFCD) “expressão plástica, técnicas e materiais” e “oficina de expressão dramática” (OED), com o objetivo de enquadrar a presente investigação no âmbito dos objetivos de cada módulo.

Os conteúdos programáticos das UFCDs estão descritos no Referencial de Formação do Curso de animador sociocultural, do Catálogo Nacional de Qualificações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino profissional (ANQEP). Segundo este mesmo referencial a UFCD de Expressão plástica, técnicas e materiais, tem como objetivos:

1. Aplicar técnicas de expressão plástica em suportes diversificados;
2. Apresentar soluções diversificadas para os problemas.

Já a Oficina de Expressão Dramática, deve cumprir com os seguintes objetivos:

1. Aplicar as técnicas de construção e manipulação de fantoches, silhuetas e máscaras;
2. Articular os recursos e a distribuição de papéis e funções em diferentes situações, tendo em conta os objetivos da intervenção.

A utilização deste dispositivo teatral Mala de Cenas em contexto de sala de aula, no momento um, decorreu em três fases e no momento dois em cinco fases tal como apresentado nas tabelas 4 e 5.

A fase um, onde a investigadora elaborou a planificação das aulas e a preparação/escolha do conteúdo das três Malas de Cenas; a fase dois ou implementação da planificação e a fase três a avaliação do referido momento. Na tabela 4 apresentamos um quadro resumo do momento um.

Tabela 4

Resumo das Diferentes Fases de Desenvolvimento da Formação em Contexto de Sala de Aula com a Mala de Cenas – (Momento 1)

Fases (F)	Objetivos das fases de desenvolviment o na formação em contexto de sala de aula	Quan -do	Quem	O quê	Onde	Como
F. 1	Planificação e preparação	Dez.	Inves- tigadora	Preparação e elaboração do conteúdo das	Escola	Organização do conteúdo Elaboração dos materiais em formato digital e

				três Malas de Cenas Planificação das quatro aulas a decorrer em sala de aula		impressão dos documentos; Preparação dos kits ² de figurinos, da cenografia; Elaboração dos modelos de sombras Elaboração das planificações das sessões
F. 2	Implementação	Jan.	Inves- tigadora e alunos	Aplicação Da Mala de Cenas na sala de aula em quatro sessões	Escola	Implementação da planificação - sessões de trabalho Registos no diário de bordo da investigadora
F. 3	Avaliação	Jan.	Inves- tigadora e alunos	Aplicação das entrevistas <i>focus group</i>	Escola	Avaliação das aulas através de entrevista <i>focus group</i> (EFG)

O objetivo para as quatro sessões era construir e apresentar um espetáculo de figuras e formas animadas, com a Mala de Cenas. Primeiro, a partir da montagem da Mala de Cenas, através da leitura do manual de Montagem, seguido do preenchimento de um “*guião teatral*” que conduzia os alunos no processo de construção do teatro de figuras e formas animadas.

A Mala de Cenas sendo o dispositivo teatral de mediação educativo e cultural, foi metodicamente pensada relativamente ao conteúdo a utilizar para esta UFCD. Assim foram integrados os respetivos materiais na Mala de Cenas, como ilustra a figura 6.

- Manual de Montagem
- Guião teatral
- Três varetas numeradas que suportam o cenário;
- Duas varetas numeradas que suportam a tela de sombras;
- Uma vareta numerada para fixar as janelas da mala de cenas;
- Um candeeiro de iluminação;
- Uma cobertura de tecido de flanela preta, que faz de caixa preta, cujo fundo tem cosido tiras de velcro para fixar o cenário feito em feltro.
- Duas marionetas de luva neutras;

² Denominação para a bolsa que contém os materiais referentes à cenografia e aos figurinos das marionetas.

- Duas colheres de pau
- Um kit de sombras (8 pauzinhos de madeira, e dois exemplares construídos)
- Um Kit de cenografia -tecidos de feltro
- Um Kit de figurinos – tecidos vários
- Um desdobrável “ideias para desenhares a tua marioneta”
- Duas argolas para segurarem o cenário

Figura 6

Conteúdo da Mala de Cenas, 2024



Fonte Própria

O guião teatral dava indicações ao grupo, através de etapas, de como deveriam fazê-lo: Primeiro - através do preenchimento de um guião, cujas categorias identificavam as seguintes opções: A – história, B- personagens/marionetas, C- cenografia; D- Banda Sonora; E- iluminação; Segundo - seguia-se uma lista de distribuição de tarefas – escrita do guião, construção das marionetas, construção da cenografia e sonoplastia; Terceiro - a construção da narrativa, através da apresentação de uma estrutura básica – tema, personagens, conflito e enredo;

Quarto - os ensaios – onde os alunos iam ensaiar a história com a manipulação das figurinos e formas animadas em simultâneo com a música e com a iluminação e em

Quinto - a apresentação do espetáculo aos colegas da turma.

Descrição do momento 2 - Formação em contexto de estágio

O momento dois, formação em contexto de trabalho, decorreu durante o 2º período, entre janeiro e junho, em que os 14 alunos do 3º ano foram fazer a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) de 240 horas, a instituições do distrito de Leiria. Após ter terminado o momento um, a investigadora indagou entre os alunos, quem gostaria de desenvolver um projeto com a Mala de Cenas na FCT, tendo sido identificadas três alunas. Assim as Malas de Cenas fizeram, cada uma, uma viagem que durou mais ou menos um mês e meio nos locais de FCT das alunas.

A aluna M e MC levaram as Malas de Cenas para dois jardins de infância, a aluna T levou a Mala para um centro cultural e recreativo do concelho de Óbidos, para estagiar com os utentes desse centro.

A investigadora pediu às alunas que redigissem um texto sobre como iriam introduzir a Mala de Cenas na sua FCT. Aliado à FCT as alunas, enquanto finalistas do curso de animador sociocultural tinham de fazer uma prova de aptidão profissional (PAP) para que concluíssem o curso. O tema da PAP de cada uma das alunas já tinha sido definido pelas mesmas, assim propus-lhes que o projeto que criassem para desenvolver o espetáculo de formas animadas com o seu público estivesse relacionada com o tema da PAP.

Tabela 5

Quadro resumo das diferentes fases de desenvolvimento da FCT com a Mala de Cenas –

(momento dois)

Fases (F)	Objetivos das fases de desenvolvimento dos estágios	Quando	Quem	O quê	Onde	Como
F.1	Preparação Planificação e Reunião com as	Jan. Fev.	Inves- tigado- ra	Prepara- ção do conteú- do das	Escola	Organização e seleção dos materiais que compõe o conteúdo da Mala de Cenas, tal como indicado para o momento 1

	alunas		e alunas	três Malas de Cenas Reunião com as alunas		Reunião com as alunas para que desenvolvessem uma metodologia de como iriam introduzir a Mala de Cenas no seu estágio.
F.2	Planificação	Fev.	Três alunas: Aluna 1 Aluna 2 Aluna 3	Elaboração da metodologia de aplicação do dispositivo Mala de Cenas dos três dispositivos pelas alunas - definição das várias etapas da introdução do dispositivo teatral na FCT	Nos locais de estágio	<p><u>Aluna 1</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.introdução à “Mala de Cenas” 2. demonstração daquilo que eles farão a seguir. 3. elaboração das marionetas e manipulação 4. apresentação das marionetas <p><u>Aluna 2</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. abordagem ao tema da água 2. contar uma história às crianças 3. apresentação da Mala de Cenas 4. construção dos fantoches da história 5. construção e decoração dos cenários 6. ensaios 7. construção de um livro 8. apresentação do teatro 9. avaliação <p><u>Aluna 3</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. abordagem para introdução da "Mala de Cenas" aos séniores do centro de dia 2. apresentar o conceito 3. demonstração prática 4. exploração dos conteúdos da Mala 5. atividades de Grupo e Discussão: 6. conclusão
F. 3	Aplicar	Março	Alunas e crianças Séniores	Implementação dos projetos nas instituições	Nos locais de estágio	Apresentação do indutor da ação dramática -histórias da literatura infantil : “História de Nuk” e o “Dia em que o mar desapareceu” e histórias de vida Tesouros do Passado. Criação dos cenários, das figuras e formas animadas. Ensaios
F. 4	Apresentação	Março	Três alunas E investigadora	Apresentação das provas de aptidão profissional no contexto de estágio	Nos locais de estágio	A investigadora foi ao local de estágio assistir à apresentação das provas de aptidão profissional das alunas que utilizaram o dispositivo teatral mala de Cenas na apresentação dos teatros de formas animadas.
F. 5	Execução dos Relatário	Abril a Julho	Alunas	Elaboração dos relatório	Escola	Através dos registos dos diários de bordo das alunas, das fotografias captadas durante o estágio e da

	reflexivo da formação em contexto de trabalho (RRFCT)			reflexivo das alunas e entrega		avaliação das educadoras e auxiliares através dos questionários aplicados pelas alunas, desenvolveram o relatório reflexivo.
--	---	--	--	--------------------------------	--	--

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE ANÁLISE DOS DADOS

Através da tabela 6, podem ser identificados as técnicas e os diferentes instrumentos de recolha de dados e análise de dados, em cada contexto de formação do animador sociocultural- relativos aos dois momentos de desenvolvimento do estudo.

Tabela 6

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados em Cada Momento

FORMAÇÃO EM SALA DE AULA	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO
Momento 1	Momento 2
Técnicas e instrumentos de Recolha e análise de dados Observação participante com recursos a vídeo, áudio e fotografias Diário de Bordo (DB) Entrevista <i>Focus group</i> (EFG) Análise de conteúdo	Técnicas e instrumentos de Recolha e análise de dados Observação participante com recursos a vídeo, áudio e fotografias Relatório reflexivo da Formação em Contexto de Trabalho das alunas (RRFCT 1,2,3) Análise de conteúdo
14 alunos (3º ano)	3 alunos em estágio (3º ano)

A observação participante que teve como objetivo “colocar questões relativas a comportamentos humanos, aparentes ou acontecimentos e obter respostas a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos” (Fortin, 1999, p.17), através da captação por meios de audiovisuais das sessões em contexto de sala, com o intuito de caracterizar o significado que as experiências tiveram para cada pessoa, mas também como operaram na intersubjetividade desta comunidade educativa.

O diário de bordo, foi o instrumento de análise qualitativa escolhido, para registar os dados decorrentes da observação direta, que segundo Zabalza (1994) consiste em “descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interações, e condutas

observadas; citações diretas de pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos” (p. 18). O objetivo foi narrar os pensamentos da investigadora “da sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (Zabalza, 1994, p.91) Este instrumento acompanhou todo o momento 1 da investigação, recorreu-se também aos vídeos registados no referido momento, para que a aproximação da descrição da realidade fosse a mais fiel, uma vez que houve interação entre a investigadora e o que os alunos, não deixando por vezes espaço para a pura observação.

As entrevistas *focus group* foram aplicadas no final da formação em contexto sala de aula, aos 14 alunos, que foram o grupo de foco, “relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos às expectativas e às atitudes” (Fortin, 1999, p. 17) através de um processo planificado. Esta técnica “investigativa de recolha de dados, de natureza qualitativa” (Fortunato e Silva, 2021 p. 39) tem como finalidade segundo Fortunato e Silva (2021) permitir ao investigador saber mais sobre um tema, e avaliar o que foi implementado pelos ou para os participantes.

A entrevista *Focus Group* (EFG) foi preparada pela investigadora, através da elaboração de um guião com perguntas, que iam ao encontro dos objetivos do estudo e que estavam descritos nesse guião. A investigadora foi também moderadora, uma vez que era ela que observava e conduzia a conversa, recorreu à gravação áudio da entrevista, para que a transcrição fosse o mais fiel possível à realidade.

O relatório final-reflexão foi pedido às alunas que participaram no Momento 2. As três alunas que levaram a Mala de Cenas para o seu estágio, tiveram que no final, entregar um relatório reflexivo da formação em contexto de trabalho (RRFCT) final onde constou: o enquadramento da instituição, os objetivos, o plano de ação, a implementação, os diários de bordo a avaliação e a conclusão.

A técnica de análise de dados aplicado ao presente estudo foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (Bardin, 1977, p. 38) sendo aplicada em pesquisas qualitativas, como é o caso deste estudo. Segundo o mesmo autor esta técnica visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção ou receção das dessas mensagens, “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1977, p. 44).

Geralmente esta técnica é dividida em três etapas: uma pré-análise onde se organiza o material recolhido para análise, uma segunda etapa onde se codifica, categoriza e quantifica os dados e uma terceira etapa onde se interpreta os dados e elaboram-se as conclusões. Segundo Guerra, “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista façam um objeto de estudo” (Guerra, 2006, p.62), e foi desta forma que foram analisados os dados e apresentadas as conclusões.

Espera-se assim no final deste projeto responder aos diferentes objetivos e perceber de que forma a Mala de Cenas pode contribuir para a formação do animador sociocultural nos diferentes contextos de formação.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS

As questões éticas são muito importantes em investigações desta natureza, especialmente, quando se trata de investigação-ação, quando os participantes estão totalmente implicados no processo de investigação. Assim elaborou-se um documento de “consentimento livre e informado”, que pode ser consultado no Anexo 1, para que os alunos ficassem autorizados, pelo encarregado de educação, a poderem participar no presente estudo, assim como as respetivas captações de imagem em contexto sala de aula e em contexto de FCT, as captações de áudio resultantes das gravações das entrevistas também estão incluídas neste documento.

Nesse mesmo documento foi referido que todos os dados obtidos seriam, única e exclusivamente, utilizados para fins académicos, compilados e apresentados no relatório final de mestrado, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento Comunitário.

De modo a proteger a identidade dos alunos não foram referidos os seus nomes, tendo sido identificado uma letra ou duas para cada aluno. Os alunos em formação em contexto de trabalho foram referenciados como Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2) e Aluno 3 (A3).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

O Presente capítulo pretende apresentar e analisar os resultados desta investigação com base nos elementos recolhidos através dos registos contidos no diário de bordo, da investigadora, que podem ser consultados no Anexo 2, na entrevista *focus group*, que pode ser consultada no Anexo 3 e nos relatórios reflexivos das alunas em estágio, cujas fotografias também podem ser consultadas no Anexo 4. Esta análise é feita a partir dos dois momentos de formação do animador sociocultural inscritos no 3.º ano do curso profissional, nas UFCDs “expressão plástica-técnicas e materiais e oficina de expressão dramática” e na formação em contexto de trabalho (FCT), ou estágio.

O momento 1 foi orientado para a formação em contexto de sala de aula, onde o grupo turma, tomou contacto pela primeira vez com o dispositivo Mala de Cenas, conheceu as suas possibilidades, explorou as possibilidades da sua utilização sentindo-se motivado a criar espetáculos originais de teatro de marionetas. Esta motivação implicou a divisão dos alunos em três grupos de 5 elementos, teve por base o guião teatral e resultou na criação de três espetáculos originais: um baseado no episódio histórico de D. Pedro e D. Inês, outro sobre o tema da igualdade, Vida Nova e o terceiro num teatro de sombras O mistério da casa assombrada.

A partir da observação participante, a investigadora construiu o seu diário de bordo, apoiada na visualização dos vídeos e fotografias recolhidos nesta fase, bem como realizou a entrevista *focus group* na última aula.

O momento 2 foi orientado para o contexto (FCT)- estágio, em que três alunas escolheram utilizar a Mala de Cenas, e onde desenvolveram um projeto com o seu público-alvo: as crianças dos dois jardins de infância, e com os séniores, utentes do centro cultural e social. Produziram três espetáculos com figuras e formas animadas e portanto três relatórios reflexivos, onde incluíram os seus diários de bordo as metodologias de trabalho, as práticas desenvolvidas em contextos estágio, a avaliação e as suas conclusões.

Da análise dos instrumentos de recolha de dados do momento um - os diários de bordo (DB), a observação participante e das entrevistas *focus group* (EFG), foi realizada uma leitura atenta na busca de unidades de texto que pudessem justificar as categorias, tendo sido apurados três temas basilares na análise deste estudo: aprendizagem, linguagens artísticas e mediação, que emergiram da linguagem dos participantes. Dentro de cada tema foram criadas categorias e subcategorias, tal como são apresentadas na tabela 7.

Os diários de bordo foram registados em quatro sessões: diário de bordo primeira sessão dia 24 de janeiro (DB 1ªS 24/01), diário de bordo segunda sessão dia 25 de janeiro (DB 2ªS 25/01), diário de bordo terceira sessão dia 30 de janeiro (DB 3ªS 30/01) e diário de bordo quarta sessão dia 30 de janeiro (DB 4ªS 30/01). A entrevista *focus group* foi realizada no dia 30 de janeiro e por isso a denominamos – EFG.

Tabela 7

Temas, Categorias, Subcategorias de Análise e Unidades de Texto Momento 1

Tema	Categoria	Sub Categoria	Unidades de Texto momento 1
Aprendizagem	Social	Trabalho em equipe - colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - “O facto do grupo estar a trabalhar numa mesa, fazia com que a sua proximidade ajudasse a que partilhassem aquilo que iam fazendo entre eles” DB 2ªS 25/01 - “Todos trabalham sem que fosse preciso dizer nada, e ao mesmo tempo uns ajudavam os outros” DB 2ªS 25/01 - “aprendi a fazer trabalhos com outras pessoas para não ser o grupo e as pessoas de sempre” EFG - “trabalhar mais em grupo, promover os nossos conhecimentos e promover a nossa aprendizagem” EFG - “aprendi a trabalhar melhor em equipa” EFG - “Acho que foi um dos trabalhos que fiz em grupo aquele em que nos conseguimos entender melhor” EFG - “desenvolver aprendizagens novas, trabalho de equipe” EFG - “ajuda muito em dinamismo de grupo” EFG - “foi uma boa maneira de relacionar a turma entre si” EFG “Desenhavam a lápis o esboço das figuras, outra com o molde desenhava na cartolina preta, outro recortava” DB 2ªS 25/01
		Respeito pela opinião dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - “quando necessário ajudavam-se mutuamente, perguntando as opiniões umas das outras” DB 1ªS 24/01 - “aprendi a (...) ouvir as opiniões de cada um” EFG - “aprendi que nem sempre tudo pode ser como queremos, a aceitar as ideias dos outros” EFG - “temos de ouvir mais opinião uns dos outros” EFG - “aprendemos a aceitar melhor as ideias dos outros” EFG - “tivemos que arranjar estratégias para que todas as pessoas do grupo aceitassem as ideias uns dos outros” EFG

		Capacidade de motivar	<ul style="list-style-type: none"> - “o grupo muito calmamente foi-se organizando e cada um encontrou, dentro das suas motivações e do que gostava de fazer, a sua tarefa” DB 1ªS 24/01 - “Os grupos estavam muito motivados e todos os alunos envolvidos” DB 4ªS 30/01 - “Os grupos estavam muito motivados e todos os alunos envolvidos nos ensaios dos seus teatros” DB 4ªS
	<u>Cognitiva</u>	Concen- tração	<ul style="list-style-type: none"> - “O Grupo 2 dois faz um trabalho de sincronização das imagens com o texto, (...) é um verdadeiro trabalho de concentração em grupo e de escuta ativa”. DB 4ªS - “o grupo estava concentrado e autónomo, cada um sabia exatamente o que fazer e estavam implicados nessa tarefa DB 3ªS 30/01
		Elaboração de um guião de teatro	<ul style="list-style-type: none"> - “O G ficou responsável pela escrita do guião” DB 1ªS 24/01 - “A S escrevia o guião partilhando em simultâneo com os colegas que construíam as figuras de sombras” DB 2ªS 25/01 - “na segunda hora a l e a MC estavam dedicadas a construir o guião com os diálogos” DB 3ªS 30/01 - “foi um bom auxiliar para contar a história” EFG - “aprendi a escrever um guião” EFG - “No caso das sombras, como já existiam duas figuras dentro da mala, e nós achamos o fantasma muito bonito e foi a partir daí que fizemos a história” EFG - “eu gostei de escrever, estar ali e a pensar o que é que vais escrever? O que é que vai acontecer a seguir?” EFG
	<u>Emocional</u>	Expressão de sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> - “Aprendi a deixar a vergonha de lado” EFG - “Os alunos estavam a desenvolver as suas tarefas muito tranquilamente” DB 2ªS 25/01
	<u>Motora</u>	Treino da motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - “para além das coisas que nós adquirimos em termos manuais” EFG - “e para eles treinarem a motricidade na execução dos movimentos com os fantoches, como não é nada pesado começam a treinar mais os movimentos para não se esquecerem” EFG
Linguagens Artísticas	<u>Linguagem teatral</u>	Histórias - criação do texto dramático -indutores	<ul style="list-style-type: none"> - Lenda, o episódio histórico de D. Pedro e Inês de Castro - O mistério da casa assombrada -Vida Nova - “A M e a l detiveram-se na escrita do guião durante praticamente toda a sessão” DB 3ªS 30/01
		Expressividade de oral - narração e interpretação de histórias	<ul style="list-style-type: none"> - “No grupo 3, a narradora demonstrou uma grande expressividade na leitura da história” DB 4ªS 30/01 - “demonstraram expressividade ao nível da comunicação, com fortes entoações” DB 4ªS 30/01 - “No grupo 1 quer a narração, quer os diálogos estavam muito perceptíveis” DB 4ªS 30/01 - “Havia um narrador que ia narrando a história, à medida que os personagens apareciam e que intercalava com os diálogos das personagens” DB 4ªS 30/01.
		Articulação entre gesto-palavra	<ul style="list-style-type: none"> - “ou se movimentavam-se demasiado rápido face ao que estava a ser dito, ou esqueciam de se mover enquanto falavam.” DB 4ªS 30/01 - “o gesto ainda se encontrava muito contido, já com as figuras de sombra há uma certa tendência de movimento excessivo” DB 4ªS 30/01. “Todos estes efeitos articularam-se muito bem com a narração e com o movimento das figuras de sombras” DB 4ªS 30/01.

		Iluminação das cenas e exploração da luz	<ul style="list-style-type: none"> - “Colocaram o candeeiro que estava contido na mala, ligado e apontado para a parede, para poderem ir testando se as figuras de sombra, que iam construindo” DB 2ªS 25/01 - “A aluna M ia verificando as imagens na contraluz e tecendo opiniões sobre o que poderia ser melhorado” DB 3ªS 30/01 - “assim como o “brincar” com as figuras possibilitou-lhes de criarem e incorporarem essas criações no próprio guião” DB 3ªS 30/01
		Efeitos sonoros e música	<ul style="list-style-type: none"> - “A S ao mesmo tempo que escrevia o texto agora estava a pesquisar a música para a banda sonora” DB 2ªS 25/01 - “A música que entrava no início do teatro, era música medieval” DB 4ªS 30/01.
		Pintura de cenários	<ul style="list-style-type: none"> - “A M e a I continuaram a pintar o cenário, era o fundo de palco de um cabaret” DB 2ªS 25/01
		Construção das figuras de sombra e formas animadas	<ul style="list-style-type: none"> - “A M e MM partilhavam opções estéticas relativamente às figuras que iam construindo. Usaram papel celofane de várias cores” DB 2ªS 25/01 - “o grupo produziu muitas figuras de sombras, inclusive fez os esboços e depois os originais” DB 3ªS 30/01 - “aprendi como se faz um teatro de sombras” EFG - “a T, a E e a MI foram criando os personagens, desenhando as suas caras” DB 2ªS 25/01 - “a L continuou a coser à máquina as roupas da marionete de luva da D. Inês de Castro e a reconstruir as roupas de D. Pedro” DB 2ªS 25/01 - “escolha dos tecidos e a construção do cabelo” DB 2ªS 25/01 - “a aluna MC estava muito concentrada a coser à mão a roupa da marionete” DB 3ªS 30/01 - “podemos ensinar as crianças a fazer teatro de fantoches” EFG - “Aprendi a fazer teatro de sombras” EFG - “aprendi como se faz um teatro de sombras e para mim foi muito importante para o meu desenvolvimento como pessoa” EFG - “prendi a fazer os personagens e também como realizar um teatro de sombras” EFG
Mediação	<u>Potencialidades do objeto mediador</u> <u>Mala de Cenas</u>	Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - “é pegarem objetos comuns e torná-los em alguma coisa” EFG - “este projeto é bom para o animador para saber criar as coisas do zero (...) montar personagens, fazer o roteiro inteiro, tendo como auxílio uma pequena caixa” EFG - “precisamos de muita criatividade” EFG - “Aprendi a ser criativa e funcionar com o que tenho” EFG - “é uma ideia criativa e diferente que dá para promover o desenvolvimento com as pessoas que vamos trabalhar” EFG
		Prática artística	<ul style="list-style-type: none"> - “a mala de cenas foi uma experiência diferente nunca tinha feito nada igual” EFG - “pode-nos ajudar nos estágios”. EFG - “aprendemos a saber como trabalhar com a mala, agora já sabemos que podemos levar a mala para o estágio e fazer teatro” EFG - “pode ser mais um material de trabalho além de ser uma experiência” EFG - “aprender coisas novas” EFG - “isto tudo foi uma - experiência nova e diferente de tudo o que fizemos até hoje” EFG - “se precisarmos de fazer uma animação e se levarmos a mala eu consigo fazer uma peça de sombras ou mesmo com fantoches” EFG

			- “foi uma boa experiência e aprendemos muito podemos também usar nosso estágio ou trabalho” EFG 30/01
		Cruzamento com as tecnologias	- “a aluna foi pesquisando no telemóvel imagens de silhuetas que a pudessem inspirar nos seus desenhos” DB 2ªS 25/01 - “recorreu à internet para pesquisar sobre o episódio histórico” DB 2ªS 25/01 - “As alunas pesquisavam no Pinterest as formas “vitrola” para se poderem inspirar na construção dos desenhos” DB 2ªS 25/01
		Diferentes públicos	- “Acho que é um projeto que dá tanto para os mais novos como os mais idosos” EFG 30/01 - “Aprendemos a realizar teatro de sombras e é importante porque podemos realizar com diferentes tipos de pessoas como crianças e idosos” EFG 30/01 - “acho que para crianças entre os 5 e os 6 anos funcionaria muito bem se o estágio for longo” EFG 30/01 - “na biblioteca funcionaria muito bem” EFG 30/01 - “os idosos quando eram mais novos, gostavam muito de teatro, é uma coisa que vai sempre acompanhando, se sempre gostaram, também podem gostar de fazer” EFG 30/01 - “com adolescentes porque acho que é uma atividade boa para eles e acho que vão aprender como fazer fantoches e teatro de sombras” EFG 30/01 - “Acho que tanto para crianças como para os idosos pois não há idade certa para fazer teatro nem para se existir” EFG 30/01 - “oferece uma variedade de atividades e podemos contar histórias com teatro às crianças e idosos” EFG 30/01
		Jogo	- “abriram com muito entusiasmo a mala e logo a tentaram montar, sem mesmo lerem a lista de conteúdos, como se fosse um brinquedo”. DB 1ªS 24/01 - “Foi muito motivador ver os alunos a tentarem montar a mala como um jogo, ou um brinquedo, experimentando os materiais” DB 1ªS 24/01 - “Descobriram depois a luz e as sombras e brincavam com as mãos e outro aluno com uma das figurinhas” DB 1ªS 24/01 - “o G3 mais metodicamente começou por ler as instruções para montar a mala e logo descobriram as sombras” DB 1ªS 24/01 - “acho que foi fácil as coisas só cabem num sítio, não tem muito que errar” EFG 30/01 - “eu acho que foi difícil porque nós montamos a mala duas vezes ao contrário” EFG 30/01 - “Ei isto é muito giro! Foi a coisa que mais me entusiasmou em animação sociocultural”! DB 1ªS 24/01 - Os alunos experimentaram brincar com o fantasma e logo decidiram criar uma história de sombras a partir daquele exemplar DB 1ªS 24/01 - Uma experiência, interessante e divertida EFG 30/01 - Curioso, engraçado e dinâmico EFG 30/01 - acho que foi divertido e interessante gostei muito foi uma das atividades que mais gostei de fazer; não mas poderíamos fazer mais vezes?; gostei muito de utilizar foi uma experiência brutal; foi bastante divertido apesar das poucas aulas que tivemos. Foi uma experiência nova EFG 30/01
		Características	- a mala por ser pequena, uma pessoa é ótimo para dinamizá-la e aí quando juntamos 3 ou mais já fica tipo um monte de mão! Então no estágio pode estar só uma pessoa, 2 no máximo é suficiente EFG 30/01 - é ser prático poder levar para qualquer lado” EFG 30/01

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO MOMENTO 1

Partindo da questão de investigação definida para este estudo: “de que modo a Mala de Cenas pode ser utilizada como estratégia de educação artística, na formação profissional do animador sociocultural”, e após a apresentação e análise dos dados recolhidos tanto pela análise e reflexão dos diários de bordo da investigadora, como pela análise da entrevista em *focus group*, realizada aos alunos do 3.º ano, procede-se à discussão dos resultados, de forma a complementar a análise do contributo da Mala de Cenas, enquanto estratégia de educação artística na formação profissional do animador sociocultural.

A análise do presente estudo no momento um, assenta em três temas: aprendizagem, linguagens artísticas e mediação. Relativamente ao primeiro tema aprendizagem, dividimos em quatro categorias: social, cognitiva, emocional e motora. A primeira categoria - social- foi dividida em três subcategorias: trabalho em equipe, respeito pela opinião dos outros e capacidade de motivar. A segunda categoria -cognitiva- foi dividida em duas subcategorias: concentração e elaboração de um guião de teatro. A terceira categoria- emocional- subdividimos numa categoria expressão de sentimentos. A quarta categoria- motora- subdividimos numa subcategoria treino de motricidade.

Relativamente ao tema linguagens artísticas atribuiu-se uma categoria: linguagem teatral, que foi dividida em sete subcategorias: histórias - criação do guião dramático -, expressividade oral - narração e interpretação de histórias, articulação gesto-palavra, iluminação das cenas e exploração da luz, efeitos sonoros e música, pintura de cenários, construção das figuras de sombra e formas animadas.

Relativamente ao terceiro tema - mediação, dividimos numa categoria, potencialidades da Mala de Cenas, dentro da qual encontramos seis subcategorias: criatividade, práticas artísticas, diferentes públicos, cruzamento com as tecnologias, jogo e características.

Apresentados os temas, categorias e subcategorias, iremos debruçar a nossa análise no primeiro tema - aprendizagem, na primeira categoria - Social.

Saber relacionar-se é uma das características do animador sociocultural. Segundo os registos do diário de bordo de investigadora (Anexo 2), o facto dos alunos trabalharem

em grupos pequenos de quatro a cinco pessoas, num registo de proximidade, “contribui para que os alunos fossem partilhando aquilo que iam fazendo entre eles” DB 2^ªS 25/01. O facto de serem distribuídas tarefas para que cada um desempenhasse a sua e ela estivesse bem definida, também ajudou a criar uma boa dinâmica de grupo, mas também permitiu a cada um, escolher a área onde se sentia melhor, e que gostava mais de desenvolver, uns “desenhavam a lápis o esboço das figuras, outra com o molde desenhava na cartolina preta, outro recortava” DB 2^ªS 25/01, já que “todos trabalham sem que fosse preciso dizer nada, e ao mesmo tempo uns ajudavam os outros” DB 2^ªS 25/01.

Segundo os registos na entrevista *focus group* (EFG) os alunos partilharam que: “aprendi a fazer trabalhos com outras pessoas, para não ser o grupo e as pessoas de sempre”, “aprendi a trabalhar mais em grupo, promover os nossos conhecimentos e promover a nossa aprendizagem”, “aprendi a trabalhar melhor em equipa e a usar mais a criatividade”. Os alunos referem que desenvolveram novas aprendizagens com foco no trabalho em equipa: “acho que foi um dos trabalhos que fiz em grupo aquele em que nos conseguimos entender melhor” e que também contribuiu para o dinamismo de grupo, “por exemplo nós tivemos uma boa química eu acho, em quase todos os grupos e nem necessariamente estamos sempre juntos”, “e concluem que “foi uma boa maneira de relacionar a turma entre si” EFG.

A segunda subcategoria - respeito pela opinião dos outros, foi identificado não só pela investigadora no seu diário de bordo, mas também pelos alunos na entrevista *Focus Group*, a investigadora desde a primeira sessão observava que os alunos “quando necessário ajudavam-se mutuamente, perguntando as opiniões uns dos outros” DB 1^ªS 24/01, o que demonstrou que a opinião do outro, se revelou de importância para a construção de um objeto coletivo, “aprendi a trabalhar melhor em grupo e ouvir as opiniões de cada um”, “temos de ouvir mais opinião uns dos outros” EFG 30/01. Esta consciência de ouvir e aceitar as ideias dos outros conduziu-os à compreensão de que “nem sempre tudo, pode ser como queremos” EFG 30/01 e que “aceitar as ideias dos outros leva-nos a desenvolver mais capacidades” EFG 30/01, relatando até que “houve alguns desentendimentos, é normal, algumas discussões, uns queriam de uma maneira, outros queriam de outra e tivemos que arranjar estratégias para que todas as pessoas

do grupo aceitassem as ideias uns dos outros. Acho que foi isso que nós fizemos e acho que correu bem” EFG.

A terceira subcategoria que identificámos - capacidade de motivar. A motivação é uma das características fundamentais na aprendizagem, um aluno motivado aprende muito mais rápido, com mais alegria e entusiasmo. Naturalmente a motivação deve estar ligada aos gostos dos próprios alunos, nesse sentido a livre distribuição de tarefas permitiu que “cada elemento do grupo encontrasse, dentro das suas motivações o que gostava de fazer” DB 1ª S 24/01, como mostra a figura 7.

Figura 7

Desenvolvimento das Tarefas Plásticas, Grupo 2



Fonte Própria

A investigadora observava que: “as alunas estavam muito envolvidas na elaboração plástica do cenário, preocupando-se com pormenores estéticos ao nível plástico, como a escolha dos tecidos que condissesse com as características dos personagens” DB 2ªS 25/01, refere também que “os grupos estavam motivados e todos os alunos envolvidos, nos ensaios, através na procura de soluções cénicas criativas” DB 2ª S 25/01.

Relativamente à segunda categoria – aprendizagem cognitiva está relacionada com o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento através da compreensão,

interpretação e aplicação de informações. Este tipo de aprendizagem envolve várias habilidades cognitivas, como a memória, a atenção, a linguagem e o raciocínio lógico. Neste estudo, identificamos as subcategorias concentração e elaboração de um guião teatral. A primeira – concentração, é fundamental no processo de aquisição de aprendizagens e foi observado pela investigadora ao longo das sessões em momentos diferentes “o grupo estava concentrado, cada um sabia exatamente o que fazer e estavam implicados nessa tarefa” DB 3ªS 30/01, o silêncio é também um indicador da relação dos alunos com as tarefas que estão a desenvolver, porque evidência a implicação destes na ação que estão a desempenhar. Esta concentração também foi identificada durante os ensaios “o grupo 2 dois faz um trabalho de sincronização das imagens com o texto, são três alunos que estão a movimentar as figuras de sombra por de trás da tela, enquanto a narradora lê, é um verdadeiro trabalho de concentração em grupo e de escuta ativa” DB 4ªS 30/01.

Relativamente à subcategoria - elaboração do guião de teatro, a investigadora observou que a escrita do guião, embora fosse uma tarefa que tivesse ficado definida desenvolver por um elemento do grupo, era de facto escrita por esse elemento, com recurso ao computador, mas ia sendo partilhada pelos colegas “a S escrevia o guião partilhando em simultâneo com os colegas que construía as figuras de sombras” DB 2ªS 25/01, “na segunda hora a I e a MC estavam dedicadas a construir o guião com os diálogos, era curioso observar como iam pensando na evolução da narrativa e ao mesmo tempo construindo os diálogos entre os personagens DB 3ªS 30/01, “o G ficou responsável pela escrita do guião” DB 1ªS 24/01. Segundo os alunos através da EFG o guião para construíres o teu espetáculo, “foi um bom auxiliar para contar a história” e foi através dele que “aprendi a escrever um guião” EFG. A própria criação da história foi induzida pelos exemplares das figuras de sombra que estavam dentro da mala “no caso das sombras, como já existiam duas figuras dentro da mala, e nós achamos o fantasma muito bonito e foi a partir daí que fizemos a história” EFG. Os três grupos produziram três textos: o grupo um criou um texto a partir do tema do episódio histórico de D. Pedro e D. Inês, o texto intercalava momentos de narração e momentos de diálogo. Nele também estavam incluídos como didascálias os momentos em que aparece a música. O grupo dois, escreveu um pequeno texto sobre o tema da igualdade intitulado “Vida

Nova”, também intercalava narração com diálogos. No caso do grupo 3 o texto era totalmente narrativo, já que era teatro de sombras. Ainda um aluno afirma “eu gostei de escrever, estar ali e a pensar o que é que vais escrever? O que é que vai acontecer a seguir?” EFG.

A terceira categoria – aprendizagem emocional, relacionamos com a subcategoria expressão de sentimentos. O único registo que obtivemos no momento um, neste campo foi na EFG a partilha de um aluno que afirmou “aprendi a deixar a vergonha de lado”, no entanto a investigadora pôde constatar a harmonia que se criou no desenrolar das tarefas que os alunos iam desenvolvendo, proporcionando um bem-estar e até alguns momentos de risos e boa disposição que caracterizaram esta experiência em aula com a Mala de Cenas.

A quarta e última categoria - aprendizagem motora, onde os alunos revelam ter consciência da aquisição de competências ao nível dos trabalhos manuais, “para além das coisas que nós adquirimos em termos manuais”, assim como a aplicabilidade deste exercício, com o público sénior- “para eles treinarem a motricidade na execução dos movimentos com os fantoches, como não é nada pesado começam a treinar mais os movimentos para não se esquecerem” EFG.

Tema: Linguagens artísticas

O segundo tema – Linguagens artísticas, está relacionado com o objetivo de construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, uma vez que nos leva a identificar as diferentes formas de promover ou estimular atividades e processos. Atribuímos a este tema a categoria: linguagem teatral (LT) que foi dividida em oito subcategorias: histórias - criação do texto e guião dramático - indutores, expressividade oral - narração e interpretação de histórias, articulação gesto-palavra-som, iluminação das cenas e exploração da luz, efeitos sonoros e música, construção das figuras de sombra, pintura de cenários e construção das formas animadas.

A primeira subcategoria - histórias - criação do texto e guião dramático, identifica os três textos criados nos três grupos identificados. O grupo 1, que a partir do episódio histórico de D. Pedro e D. Inês de Castro, criou um texto dramático, onde as personagens eram “D. Pedro, D. Inês, D. Constança de Castela, Rei D. Afonso IV, cavalo e pessoa do povo.

Apenas D. Pedro e D. Inês eram as marionetas de luva, as restantes personagens eram figuras de sombra. Havia um narrador que ia contando a história, à medida que os personagens apareciam, e que intercalava com os diálogos das personagens, em discurso direto” DB S4 30/01. O grupo 2 criou um texto dramático original, baseado no tema da igualdade, intitulado “Vida Nova”, o texto tinha um narrador, mas prevaleciam os diálogos entre as personagens, que nele habitavam: Marcos, Crystal, Rosan e Ivan. O conflito baseava-se nos baixos ordenados devido à profissão de *stripper*, daí o cenário ser um *cabaret*.

O grupo 3 criou um guião narrativo para a história ser contada com as figuras de sombra “O mistério da casa assombrada”. A ideia para a criação desta história baseou-se nas figuras de sombra que estavam já incluídas na Mala de Cenas. Nesta história a narração acompanhava a ação que decorria na tela de sombras com o aparecimento das figuras de sombra. Nos três grupos o indutor da escrita foi o *Guião para construíres o teu espetáculo*, já que os alunos tinham de escolher, se o tema da história que iam escrever era baseado numa história original, num conto tradicional português ou estrangeiro, se numa lenda portuguesa ou estrangeira, ou outra opção. Depois a construção da narrativa era acompanhada de uma estrutura básica de escrita de um guião teatral em que tinham de complementar cada item da estrutura, com as ideias deles. Este recurso ajudou-os no processo de escrita, sendo algo referido pelos alunos.

A segunda subcategoria – expressividade oral narração e interpretação de histórias, é caracterizada pelas características do discurso quer ao nível da narração, quer ao nível dos diálogos. Essas características podem ser intensidade, variações de tom, entoação, volume, ritmo e dicção. “No grupo 3, a narradora demonstrou uma grande expressividade na leitura da história, através de variações no tom, ritmo e volume da voz que ajudaram a transmitir diferentes emoções e intenções” DB 4ªS 30/01. Já o grupo 2, demonstrou faltar um pouco de ânimo nos diálogos, embora algumas personagens demonstraram expressividade ao nível da comunicação, com fortes entoações. Faltou o tempo para explorar a oralidade” DB 4ªS 30/01. O grupo 1 “quer a narração quer os diálogos estavam muito perceptíveis, embora faltasse, ao nível dos diálogos, intensidade, ao nível da entoação e do volume, como é apanágio no teatro de marionetas” DB 4ªS 30/01.

A terceira subcategoria - articulação entre gesto-palavra. Uma vez que o gesto enquanto elemento caracterizador da linguagem teatral, expressaria pouco por si só, já que neste contexto, o gesto cinge-se ao movimento das mãos, relacionamos com a palavra cuja expressão nasce nos ensaios e nas apresentações. Assim a investigadora pôde observar que no grupo 1, a articulação entre gesto e palavra foi muito bem conseguida, apesar de existirem duas camadas cénicas, as sombras e as marionetas (porque utilizaram as duas formas teatrais conjuntamente), no entanto em relação à manipulação das marionetas o gesto ainda se encontrava muito contido, já com as figuras de sombra há uma certa tendência de movimento excessivo.

Figura 8

Ensaio do Grupo 3 Articulação Gesto-Palavra



Fonte Própria

No grupo 2, “a articulação entre palavra e gesto foi algo que não foi explorado faltando por isso sincronia entre a palavra dita e o movimento das marionetas, pois ou se movimentavam demasiado rápido face ao que estava a ser dito, ou se esqueciam de se mover enquanto falavam”. As marionetas dentro da Mala de Cenas também se posicionavam muito de lado, quando dialogavam umas com as outras, perdendo desta forma o contacto visual com o público” DB 4ªS 30/01. Com o grupo 3 conseguiu-se articular os efeitos sonoros muito bem com a narração e com o movimento das figuras de sombras, é certo que por falta de prática as transições entre as cenas eram mais

demoradas, fazendo quebrar o ritmo da história “a música esteve sempre em sintonia com as cenas que estavam a decorrer, quer na tela de sombras, quer nas laterais das portas com a manipulação das marionetas DB 4ªS 30/01.

A quarta subcategoria – iluminação da cena - exploração da luz, foi explorado pelos grupos de diferentes formas: o grupo 1 utilizou o candeeiro apenas nos ensaios e na apresentação, e uma vez que no momento da apresentação do teatro, a sala estava às, apenas se viam bem as figuras de sombra, pois as marionetas estavam “na sombra” sem luz, dificultando a visão do público. O grupo 2 colocou o candeeiro no interior da Mala de Cenas iluminando o cenário, ficando as marionetas pouco iluminadas, embora o efeito da iluminação ficasse fantástico! O grupo 3 utilizou o candeeiro ao longo das várias sessões “colocaram o candeeiro que estava contido na mala, ligado e apontado para a parede, para poderem ir testando se as figuras de sombra, que iam construindo, funcionavam na contraluz” DB 2ªS 25/01.

Figura 9

Utilização da luz no teatro de figuras do grupo 3



Fonte Própria

Já na última sessão “à medida que iam terminando as figuras de sombras iam experimentando e testando na tela que estava na Mala de Cenas aberta, o que lhes deu mais consciência da imagem na contraluz, assim como o brincar com as figuras possibilitou-lhes de criarem e incorporarem essas criações no próprio guião” 2 DB 3ªS 30/01. Durante a apresentação “a iluminação não estava fixa mas variava quer de

proximidade ou afastamento do ecrã, quer de movimento, orientando o olhar do espetador” foi muito mágico. DB 4^ªS 30/01 (figura 9).

A subcategoria – efeitos sonoros e música, foi outro dos elementos utilizados na construção do teatro de figuras e formas animadas. O grupo 1 utilizou três momentos musicais, o primeiro com “música medieval, mudando depois para um clima de tensão, com um novo ambiente sonoro, que se estende até à morte de D. Inês. A música volta a mudar quando após a morte de D. Inês, D. Pedro obriga o povo a beijar a mão da rainha morta” DB 4^ªS 30/01

O grupo 2 optou por utilizar uma música que praticamente durou toda a cena, mas também recorreu aos efeitos sonoros de sirenes de carros de polícias. O grupo 3 desde a primeira sessão foi pesquisando ambientes sonoros “a S ao mesmo tempo que escrevia o texto agora estava a pesquisar a música para a banda sonora” DB 2^ªS 25/01. Este grupo também utilizou alguns efeitos sonoros como portas a bater e a ranger.

Em relação à subcategoria, construção das figuras de sombra que foram desenvolvidas no grupo um e 3 os alunos recorreram a cartolina preta tesouras, x atos, papel de celofane, lápis de graffiti e ainda pesquisaram modelos de figuras no computador. O grupo um desenvolveu o cavalo o rei, a figura do homem do povo e a Rainha D. Constança em figuras de sombra apoiadas em modelos retirados da Internet.

O grupo 3 “produziu muitas figuras de sombra inclusive fez os esboços e depois os originais” 3^ªS 30/01. Apesar de terem as tarefas distribuídas entre eles “A M e MM partilhavam opções estéticas relativamente às figuras que iam construindo. Usaram papel celofane de várias cores” DB 2^ªS 25/01, como se pode ver na figura 10.

Figura 10

Elaboração das figuras de sombra, grupo 3



Fonte Própria

A subcategoria - pintura de cenários, foi identificada apenas no grupo dois, já que foi o único grupo que criou um cenário. As alunas utilizaram cartolina, tintas acrílicas, pincéis, brilhantes, para compor o cenário a “M e a I continuaram a pintar o cenário, era o fundo de palco de um cabaret” DB 2ªS 25/01.

A subcategoria - construção das formas animadas, foi desenvolvida pelos grupos um e dois, tiveram de “caracterizar as marionetas com os figurinos, escolha dos tecidos e a construção do cabelo” DB 2ªS 25/01 No primeiro grupo caracterizaram as personagens D. Pedro e D. Inês procurando utilizar tecidos que se enquadrassem dentro da época escolhida. A aluna L fez a saia e a camisola do D. Inês e coseu-as à máquina: “a L continuou a coser à máquina as roupas da marionete de luva da D. Inês de Castro e a reconstruir as roupas de D. Pedro” DB 2ªS 25/01.

Já a aluna MC do grupo 2, optou por coser à mão as roupas “estava muito concentrada a coser à mão a roupa da marionete, da personagem Ivan” DB 3ªS 30/01.

“A T, a E e a MI foram criando os personagens, desenhando as suas caras” DB 2ªS 25/01. O grupo dois, em particular esteve muito divertido neste processo de construção.

Terceiro tema: Mediação

A terceira temática – mediação, tem como categoria – as potencialidades da mala de cenas, a qual foi dividida em subcategorias: a criatividade, prática artística, cruzamento com as tecnologias, diferentes públicos, jogo e características.

Em relação à primeira subcategoria – criatividade, está relacionada com a geração de novas ideias, a investigadora pôde constatar, na apreciação dos comentários dos alunos na entrevista *Focus group*, que estes consideraram que

este projeto é bom para o animador para saber criar as coisas do zero, e não ter sempre já coisas criadas, porque nós costumamos fazer as atividades já construídas, ajuda-nos a aprender e a criar, a desenvolver atividades do zero, montar personagens, fazer o roteiro inteiro, tendo como auxílio uma pequena caixa EFG.

Esta capacidade de transformação dos objetos também é mencionada pelos alunos “é pegar em objetos comuns e torná-los em alguma coisa” EFG, transmitindo-lhes a ideia de que no teatro tudo se pode transformar. Uma aluna também aprendeu “que nós precisamos de muita criatividade” EFG.

A segunda subcategoria-práticas artísticas, relaciona-se com o contacto prático e experiência que os alunos adquiriram ao explorar a Mala de Cenas. Para uns a “mala de cenas foi uma experiência diferente nunca tinha feito nada igual” EFG, os alunos tomaram consciência de que poderiam usar o dispositivo teatral nos estúdios - “aprendemos a saber como trabalhar com a mala, agora já sabemos que podemos levar a mala para o estágio e fazer teatro” EFG e que para além de uma experiência, pode ser um material de trabalho, “foi uma boa experiência e aprendemos muito podemos também usar nosso estágio ou trabalho” EFG. A capacitação na aquisição de competências, habilita os alunos e capacita-os para o trabalho de animador sociocultural “se precisarmos de fazer uma animação e se levarmos a mala eu consigo fazer uma peça de sombras ou mesmo com fantoches” EFG.

Na subcategoria cruzamento com as tecnologias, a investigadora constatou que os alunos recorreram aos meios tecnológicos como os computadores e telemóveis para pesquisarem, não só a parte da história, no caso da lenda do D. Pedro e D. Inês de Castro “o aluno recorreu à internet para pesquisar sobre o episódio histórico” DB 2ªS 25/01, mas também a pesquisa de modelos para as figuras de sombra, “a aluna foi pesquisando no telemóvel imagens de silhuetas que a pudessem inspirar nos seus desenhos” DB 2ªS 25/01, e “as alunas pesquisavam no Pinterest as formas vitrola para se poderem inspirar na construção dos desenhos”. DB 2ªS 25/01. Ainda os efeitos sonoros e as músicas que utilizaram nos seus teatros, foram também pesquisados através do computador. Quer o computador, quer o telemóvel, são tecnologias muito usadas pelos jovens e quando devidamente incorporadas no processo, podem funcionar como excelentes ferramentas de pesquisa e criação.

A subcategoria – diferentes públicos, surgiu na tentativa de compreender entre os alunos, as potencialidades da Mala de Cenas referente aos diferentes públicos. Eles foram unânimes nas respostas e praticamente mencionaram o facto deste dispositivo tanto poder ser usado pelos mais novos, como entre os séniores “acho que tanto para crianças como para os idosos, pois não há idade certa para fazer teatro, nem para se existir” EFG e ainda mencionaram que para os adolescentes seria “uma atividade boa para eles e acho que vão aprender como fazer fantoches e teatro de sombras” EFG. Outros mencionaram outros espaços de dinamização dizendo que “na biblioteca funcionaria muito bem” EFG. Outro aluno referiu que para além de oferecer “uma variedade de atividades ainda podemos contar histórias com teatro às crianças e idosos” EFG. Também referiram que o facto de terem aprendido a realizar teatro de sombras, os capacitou de os realizar “com diferentes tipos de pessoas como crianças e idosos” EFG. Também constataram que a “dinamização através da Mala de Cenas pode contribuir para o desenvolvimento, nos mais idosos, da sua arte e da sua criatividade e motricidade” EFG.

A subcategoria – Jogo, foi descoberta através da observação da investigadora ao constatar o entusiasmo dos alunos a montarem a Mala de Cenas, na primeira aula, “abriram com muito entusiasmo a mala e logo a tentaram montar, sem mesmo lerem a lista de conteúdos, como se fosse um brinquedo, onde tentavam perceber o que

encaixava e onde”. DB 1ªS 24/01. De facto, foi muito motivador observar os alunos a “tentarem montar a mala como um jogo, ou um brinquedo, experimentando os materiais” DB 1ªS 24/01. Aliado ao jogo está também o ato de descoberta, entusiasmo e diversão, de facto foram adjetivos que os alunos verbalizaram ao entrar em contacto com o dispositivo mala de Cenas: - “Ei isto é muito giro! Foi a coisa que mais me entusiasmou em animação sociocultural”! DB 1ªS 24/01, “acho que foi divertido e interessante gostei muito, foi uma das atividades que mais gostei de fazer; não poderíamos fazer mais vezes? Gostei muito de utilizar foi uma experiência brutal; foi bastante divertido apesar das poucas aulas que tivemos. Foi uma experiência nova” EFG. Ao descobrirem a luz foram também brincar com as sombras “brincavam com as mãos e outro aluno com uma das figurinhas que estava incluída na mala, um pequeno barco” DB 1ªS 24/01. (ver anexo 2).

Relativamente à montagem da Mala de cenas a maioria dos alunos achou “que foi fácil as coisas só cabem num sítio, não tem muito que errar”, o grupo dois achou difícil “porque nós montamos a mala duas vezes ao contrário (risos)” EFG

Os alunos caracterizaram as aulas com a Mala de Cenas como sendo “uma experiência, interessante e divertida”, “curioso, engraçado e dinâmico” EFG

A última subcategoria –características, foi referida pelos alunos como sendo uma mais-valia da Mala de Cenas, pelo facto de ser pequena, portátil e prática, podendo ser usada por apenas uma pessoa: “ser prático e poder levar para qualquer lado” EFG, assim como bastar apenas uma pessoa para dinamizá-la “a mala por ser pequena, uma pessoa é ótima para dinamizá-la e aí quando juntamos três ou mais já fica tipo um monte de mão! Então no estágio pode estar só uma pessoa, duas no máximo é suficiente” EFG.

4.2 ANÁLISE DE RESULTADOS MOMENTO 2

A análise de resultados no momento dois, analisa os conteúdos dos relatórios reflexivos da formação em contexto de trabalho (RRFCT) das três alunas (A1, A2, A3). O primeiro RRFCT A1 é relativo ao estágio da aluna que decorreu no jardim de infância 1, o segundo RRFCT A2 é relativo ao estágio que decorreu no jardim de infância 2 e o RRFCT A3 é

relativo ao estágio que decorreu no centro social e cultural com os séniores. As imagens referentes ao momento 2 podem ser consultadas no Anexo 4.

Da análise dos instrumentos de recolha de dados do momento dois – os relatórios reflexivos da formação em contexto de trabalho (RRFCT), foi realizada uma leitura atenta na busca de unidades de texto que pudessem justificar as categorias, tendo sido apurados dois temas: linguagens artísticas e mediação. Relativamente ao primeiro tema linguagens artísticas apresentamos uma categoria: linguagem teatral, a qual foi dividida em seis subcategorias: histórias - criação do guião dramático - indutores, expressividade oral - narração e interpretação de histórias, articulação gesto-palavra, pintura de cenários, construção das figuras e das formas animadas e produtos artísticos. Relativamente ao segundo tema – mediação, dividimos numa categoria, potencialidades da mala de cenas, dentro da qual encontramos duas subcategorias: inovação e diferentes públicos.

Dentro de cada tema foram criadas categorias e subcategorias, tal como exposto na tabela 8.

Tabela 8

Temas, Categorias e Subcategorias de Análise do Momento 2

Tema	Categoria	Sub Categorias	Unidades de texto
Linguagens Artísticas	Linguagem teatral	Histórias - criação do guião dramático - indutores	-livro “História de Nuk” RRFCT A1 -conto da História “O dia que o mar desapareceu” de José Fanha e ilustrações Maria Gremicho RRFCT A2 - através das histórias de vida dos idosos RRFCT A3 - “ao envolver os idosos(...)foi possível criar um ambiente de aprendizagem mútuo e enriquecedor” RRFCT A3 -“promoveu uma interação ativa com os idosos, incentivando-os a partilhar as suas histórias e experiências de vida”. RRFCT A3
		Expressividade oral – narração e interpretação de histórias	- “contei às crianças a história que iríamos representar”. RRFCT A1 - narração da história pela animadora A2 às crianças - “as crianças estavam super concentradas nas sessões em que foi realizada a leitura da história” RRFCT A2 - leitura das histórias de vida pelas três seniores às crianças do jardim de infância
		Articulação entre gesto-palavra	- “orientei-os através do guião e repetindo as falas várias vezes até que todos as decorassem e compreendessem exatamente quando deveriam participar no teatro” RRFCT A1

			<ul style="list-style-type: none"> - “os ensaios foram uma das atividades mais longas para eu perceber como as crianças teriam capacidade em mexer os fantoches no momento certo” RRFCT A2 - “as crianças do jardim 1 estiveram a experimentar os pássaros Bisnaus um de cada vez”. RRFCT A2 - “foi dividido dois guiões por cada participante. Os idosos ao início estavam um pouco nervosos por terem que ler em público” RRFCT A3
		Pintura de cenários	<ul style="list-style-type: none"> - “dividi as crianças em grupos de 2, garantindo que cada par trabalhasse na criação de um cenário específico”. RRFCT A1 - “utilizamos papel de cenário e outros materiais disponíveis (...) Cada grupo ficou responsável por um cenário específico”. RRFCT A1 - “o Carlos e Antonella estiveram a colar conchas num dos cenários” RRFCT A2 - “as crianças estavam com muito interesse em fazer os cenários e os fantoches”. RRFCT A2
		Construção das figuras e das formas animadas	<ul style="list-style-type: none"> - “primeiro demonstrei-lhes como se fazia as marionetas” RRFCT A1 - “as crianças tiveram a oportunidade de construir os seus próprios fantoches de forma criativa e divertida” RRFCT A2 - “foram desenhados alguns moldes das silhuetas em cartolinas pretas e entregues aos idosos para eles mesmos recortarem” RRFCT A3
		Produtos Artísticos	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração do livro pela aluna A3 “Tesouros do Passado” - fórum intergeracional - exposição da Mala de Cenas, das figuras e fotografias
Mediação	Potencialidades Da mala de Cenas	Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - “estimulou a criatividade e a participação ativa das crianças” RRFCT A2 - “pode ser usada de várias maneiras como para fantoches de mão, de sombra, entre outras formas” RRFCT A2 - “pode ajudar a transmitir através do teatro, mensagens importantes” RRFCT A2. - “foram desenvolvidas habilidades artísticas, criativas e de trabalho em grupo (...) além de terem um meio para expressar as suas ideias e emoções” RRFCT A3 - “a Mala de Cenas funcionou como um veículo eficaz de aprendizagens, facilitando a inclusão, a expressão criativa e o envolvimento dos idosos. Esse processo promoveu um ambiente onde todos puderam aprender e crescer juntos”. RRFCT A3 - “a oficina Mala de Cenas (...) proporciona habilidades práticas em técnicas de teatro e expressão artística, encoraja o desenvolvimento pessoal e profissional, preparando o animador para trabalhar em diversos contextos e com diferentes grupos”. RRFCT A3 - “a Mala de Cenas também incentiva a criatividade e a reflexão, de forma a desafiar os participantes a pensar de maneira inovadora e a refletir sobre suas próprias experiências”. RRFCT A3

		<ul style="list-style-type: none"> - “a aluna gostou tanto da <i>Mala de Cenas</i>” RRFCT A2 - “Na sala de aula, a <i>Mala de Cenas</i> pode captar a atenção dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente”. RRFCT A3 - “o desfecho foi incrivelmente positivo, superando todas as minhas expectativas iniciais”. RRFCT A1 - “o que mais me agradou foi a motivação inicial das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades sociais e comunicativas ao longo do projeto” RRFCT A1 - “a <i>Mala de Cenas</i> demonstrou ser um objeto mediador teatral eficaz, facilitando a comunicação, a expressão e a aprendizagem de forma lúdica e envolvente”. RRFCT A3. - “positivo por trazer a arte e a animação aos utentes em qualquer lugar” RRFCT A3.
	Diferentes Públicos	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação do teatro de sombras <i>histórias do passado</i> às crianças do JI - apresentação do teatro aos meninos do JI.2 - apresentação da História de Nuk aos meninos do JI 1 - “acharam uma experiência enriquecedora trabalharem com público de outras idades, e mostraram interesse em participar em projetos semelhantes no futuros” RRFCT A3 - “apreciaram a interação com o público de diferentes idades” RRFCT A3 - “as crianças do jardim de infância também mostraram muito interesse na visualização do teatro”.RRFCT A3

Tema – Linguagens Artísticas

O tema Linguagens Artísticas corresponde à categoria: linguagem dramática, que foi dividida em seis subcategorias, a primeira criação do guião dramático (indutor), a segunda expressividade oral – narração e interpretação de histórias e a terceira articulação entre gesto-palavra-som, a quarta - pintura de cenários, a quinta - construção de figuras e formas animadas e a sexta - produtos artísticos.

Relativamente à primeira subcategoria - criação do guião dramático, é de salientar que as animadoras que desenvolveram o seu estágio com as crianças utilizaram um livro como indutor do projeto teatral.

A aluna A1, cuja apresentação de teatro se baseou no livro “História de Nuk”, fez uma adaptação da história para que as crianças pudessem ser elas os narradores da história. Assim a aluna simplificou o discurso narrativo suprimindo, naturalmente, algumas passagens do texto original: “serei eu uma gota de água? E eu serei eu uma folha? Não...” *mudança de cenário* “será que eu sou uma abelha? será que eu sou um pássaro? Não!”, *mudança de cenário* “será que eu sou uma flor? será que eu sou uma areia? Não! Todos

Nós somos todos uma sementinha de uma árvore!” *cantam a música da sementinha*. Através da adaptação da história, para a simplificação dos diálogos, a aluna compreendeu que desta forma as crianças conseguiam participar no teatro.

No estágio da aluna A2, esta resolveu utilizar o texto integral da história “O dia em que o mar desapareceu” na apresentação do teatro, para que durante a apresentação, estivesse disponível para apoiar as crianças na mudança de cenário de formas animadas. Assim gravou em voz off o texto, não havendo adaptação do texto original, apenas uma narração gravada.

Quanto ao estágio da aluna A3, o guião de teatro foi concebido a partir da partilha e recolha das profundas e emocionantes histórias de vida de cada participante, através da capacidade de convocar a memória das suas lembranças, como se vê através da figura 11, “através das histórias que os idosos me contaram nas entrevistas (...), foi perguntado qual o momento mais importante na vida deles” RRFCT A3. Com essas informações, ela criou o guião dramatúrgico, dividindo as histórias em cenas e atribuindo uma imagem-silhueta a cada uma delas.

Figura 11

Escrita das histórias de vida de duas utentes, RRFCT A3



Fonte Própria

A segunda subcategoria – expressividade oral - narração e interpretação de histórias foi desenvolvida quer pelas animadoras quer pelas crianças e séniores. As animadoras

através da leitura das histórias às crianças, também tiveram de convocar e desenvolver a expressão oral criando diferentes vozes, entoações e ritmos.

A aluna 1 procurou fazer entender às crianças, o conteúdo da história, ela refere que “contei às crianças a história que iríamos representar: *História de Nuk*. Expliquei os principais pontos da ação, os personagens envolvidos e o ambiente em que a história decorria. Isso ajudou as crianças a entenderem o contexto do teatro e compreenderem a narrativa”. RRFCT A1

Já as crianças do Jardim de Infância 1 (JI 1), também elas foram narradoras e interpretes do texto, nos ensaios e na apresentação do teatro, tendo que explorar a dicção e a entoação.

As crianças do Jardim de infância 2, apenas manipularam as formas animadas, tendo sido a aluna A2 a narrar o texto. Para ganhar a atenção das crianças ao contar a história, utilizou-se de uma forma animada, um pássaro Bisnau, que era uma personagem da história e que prendeu a atenção das crianças, a aluna A2, pôde “observar que as crianças estavam superconcentradas nas sessões em que foi realizado a leitura da história, principalmente quando aparecia os pássaros Bisnaus”. RRFCT A2.

Na apresentação do teatro a aluna narrou a história, gravando a sua própria voz, em voz off, que foi lida num tom muito tranquilo e calmo. A única dificuldade foi em ouvir bem, pois o som da leitura estava muito baixo.

No estágio desenvolvido no centro cultural e recreativo, com os séniores, foram eles os narradores em três momentos/ interações: a primeira interação sénior-animadora-sénior, decorreu no momento que se propiciou a recolha de histórias de vida dos séniores, na criação do guião dramaturgico do teatro de sombras “tesouros do passado”. Este momento foi também de partilha onde os utentes puderam conhecer um pouco mais das histórias de vida de uns e de outros, segundo a aluna “promoveu uma interação ativa com os idosos, incentivando-os a partilhar as suas histórias e experiências de vida”. RRFCT A3, ainda refere que “ao envolver os idosos no processo criativo e dar voz às suas histórias, foi possível criar um ambiente de aprendizagem mútuo e enriquecedor (..) o que proporcionou, um ambiente para a expressão emocional. dos séniores” RRFCT A3.

A segunda interação sêniores – crianças, decorreu com a ida dos utentes ao JI para contarem as histórias de vida às crianças, utilizando o teatro de sombras. A apresentação do teatro “Tesouros do passado” às crianças do jardim de infância foi assistida com outros sêniores, para além daqueles que participaram enquanto contadores de histórias, que foram três senhoras, “também levamos alguns outros utentes para assistirem e conhecerem um pouco mais da vida dos colegas”. RRFCT A3. Cada utente narrou duas histórias, enquanto a animadora executava a movimentação das figuras de sombra na Mala de Cenas.

A terceira interação sêniores-jovens, aconteceu no seguimento do estágio da aluna, que levou os sêniores do centro de dia a deslocarem-se à escola, no âmbito do projeto “Tesouros da Nostalgia”, para partilharem as suas narrativas de vida, cujo objetivo era promover a interação entre gerações e ressaltar a importância das suas vidas e profissões. Este projeto juntou sêniores do centro de dia, alunos da escola e alguns sêniores da universidade sénior de Caldas da Rainha, e foi desenvolvido em conjunto com outra colega da aluna.

A atividade consistiu na apresentação do livro “Tesouros do Passado”, elaborado manualmente pela aluna e “feito com as histórias dos utentes”. RRFCT A3.

A terceira subcategoria-articulação palavra e gesto, onde estão incluídos os ensaios e a apresentação da peça de teatro de formas animadas.

A aluna A1 descreve o processo de ensaios como uma situação onde ela sentiu necessidade de assumir a liderança do grupo: “para lidar com a situação, assumi a liderança do grupo, orientando-os através do roteiro e repetindo as falas várias vezes até que todos as decorassem e compreendessem exatamente quando deveriam participar no teatro. Essa abordagem ajudou a reforçar a confiança do grupo e a garantir uma participação bem-sucedida na peça” RRFCT A1. Na apresentação a investigadora esteve presente e pôde constatar o entusiasmo com que as crianças participaram e disseram os seus diálogos, enquanto manipulavam as suas sementes e ainda mudavam o cenário.

Figura 12

Apresentação da História de Nuk pelas crianças do JI1, RRFCT A1



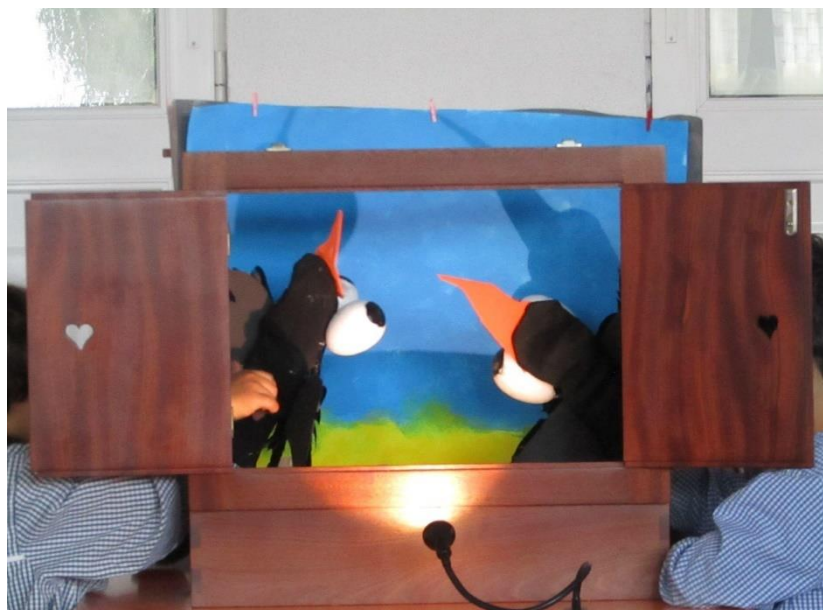
Fonte Própria

O facto da animadora ter envolvido muitas crianças na apresentação do teatro, mostrou-se um desafio, mas que no final “o desfecho foi incrivelmente positivo, superando todas as minhas expectativas iniciais” e ainda conclui “foi, não apenas gratificante, mas também um testemunho do poder da perseverança e do trabalho em equipa”. RRFCT A1.

Já para a aluna A 2 os ensaios “foram uma das atividades mais longas já que eu precisava de perceber como as crianças teriam capacidade em mexer os fantoches no momento certo” RRFCT A2. Também referiu que algumas crianças queriam ser elas a aparecer com as formas animadas “a Antonieta e a Maria queriam participar no teatro para aparecerem com os fantoches”. RRFCT A2. Para que as crianças experimentassem a manipulação das formas animadas, a animadora convidou-as a fazer como os pássaros Bisnaus “as crianças do jardim 1 estiveram a experimentar os pássaros Bisnaus um de cada vez”. RRFCT A2. Refere também em relação às emoções das crianças que “o António estava muito animado em participar no teatro”. RRFCT A2, “o C, a Lúcia e a Antonieta participaram no teatro e estavam nervosos”. RRFCT A2.

Figura 13

Manipulação das Formas Animadas pelas Crianças RRFCT A2



Fonte Própria

Quanto à apresentação das histórias de vida dos seniores, realizou-se no jardim de infância do mesmo centro, onde os idosos se deslocaram para contar as suas histórias “reuni três utentes com mais autonomia, onde lhes foi pedido para realizarem a narração dos guiões enquanto a autora do projeto encenava na Mala de Cenas”. Foram divididos dois guiões por cada participante. Os idosos ao início estavam um pouco nervosos por terem de ler em público, mas depois correu tudo bem” RRFCT A3. A aluna A3 teve de trabalhar a sincronia entre a narração da história dos utentes, e a manipulação das figuras de sombra relativas a essa história que era feita pela aluna.

Relativamente à subcategoria pintura de cenários as crianças do JI 1 produziram três cenários em função das perguntas que derivaram da história: serei eu uma flor? Serei eu uma abelha? Serei eu uma gota de água? Cada cenário foi pintado com canetas de feltro, pelas 20 crianças divididas em três grupos, “utilizamos papel de cenário e outros materiais disponíveis (...) Cada grupo ficou responsável por um cenário específico”. RRFCT A1.

O cenário foi colocado na Mala de Cenas e na apresentação as crianças iam virando as folhas enquanto interpretavam a história.

No JI 2 a aluna A2 já tinha uma ideia do cenário, e pediu a colaboração de algumas crianças para pintarem e colarem as conchas e as garrafas. Ela fez dois cenários relativos aos ambientes da história, uma praia limpa com conchinhas e outra praia suja com plástico.

O cenário foi mudado durante a apresentação do teatro pela própria animadora.

A subcategoria- construção das figuras e das formas animadas, está relacionada com as formas animadas criadas e realizadas pelas crianças, para os espetáculos que foram apresentados. A aluna A1 motivou as crianças a fazerem uma forma animada que era uma sementinha, uma bola concebida e pintada por cada uma das crianças:

primeiro demonstrei-lhes como se fazia as marionetas, que consistia em fazer uma bola com três folhas de jornal, depois envolvia-se a bola em fita-cola de pintor, de seguida pintavam utilizando canetas e para finalizar com um x-ato fazia-se um corte e com cola líquida colava-se o pauzinho de gelado à bola de papel RRFCT A1.

Em relação ao estágio desenvolvido pela aluna A2, as crianças colaboraram na execução das formas animadas, desenvolvidas a partir de materiais recicláveis como copos de plástico que se transformaram em caranguejos, pratos de cartão que se transformaram em peixes, cavalos-marinhos, meias que se transformaram em Bisnau, os personagens da história que sujavam a praia.

“Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de construir os seus próprios fantoches de forma criativa e divertida. Ao utilizar materiais recicláveis e acessíveis, como copos, pratos, cola, tesoura, tintas e outros elementos” RFCT A2

Segundo a aluna, as crianças estavam muito empenhadas nas tarefas e praticamente todas quiseram participar.

O António, a Lucinda e o Nélio estiveram a pintar uns peixes em que cada um pintou de cores diferentes. A Maria e a Maísa estavam muito interessadas em fazer os fantoches (peixes). A Lúcia teve que colar as penas para fazer um dos

bisnaus. A Fernanda esteve a pintar os copos de vermelho para fazer os caranguejos”. RRFCT A2. A Lia e a Júlia estiveram a pintar os cavalos-marinhos

RRFCT A2

No estágio que decorreu com os séniores, a aluna A3 elaborou as figuras de sombra, em cartolina preta, com um lápis de carvão e deu aos utentes para que estes as recortassem, elas também estavam relacionadas com as suas histórias:

“foram desenhados alguns moldes das silhuetas em cartolinas pretas e entregues aos idosos para eles mesmos recortarem as silhuetas para treinarem a motricidade fina de cada um, depois eles mesmo também colocaram os paus de espetada, em cada uma. (...) Os idosos não mostraram dificuldades nenhuma nos recortes e nas colagens e até gostaram bastante da atividade” RRFCT A3

Os séniores recortaram as figuras de sombras e colocaram os paus de espetada para o exercício da manipulação.

Figura 14

Recorte das Figuras de Sombra e Colocação dos Paus de Espetada RRFCT A3



Fonte Própria

O aspeto mais valorizado pelos séniores foi o “trabalho em equipe na construção das sombras” RRFCT A3.

A última subcategoria – outros produtos artísticos, refere-se aos produtos que não estavam mencionados produzir na metodologia desenvolvida pelas alunas, mas que devido à implementação do projeto com a Mala de Cenas, acabaram por serem produzidos, como é o caso do livro ilustrado que a aluna criou a partir das histórias de vida dos séniores, “Tesouros do passado”. O livro realizado e costurado à mão pela aluna A3, continha as histórias dos utentes, escritas à mão pelos próprios, acompanhadas de algumas figuras de sombras que ilustravam a história.

Também outro produto inesperado foi o fórum intergeracional promovido pela aluna e outra colega, na escola, tendo convidado os utentes da instituição e a animadora da instituição, utentes da universidade sénior e os alunos do curso de Animador Sociocultural do 1.º e 3.º ano.

Figura 158

Exposição Mala de Cenas Tesouros do Passado



Fonte Própria

Durante o encontro, o projeto foi apresentado os utentes leram as suas histórias, partilharam vivências e falou-se sobre a animação, discutiram-se temas como a relevância do animador sociocultural na comunidade e o impacto da comunidade na vida do animador.

Ainda fizeram uma exposição da Mala de Cenas, como se pode ver na figura 15, com fotografias do processo e com as figuras de sombra da história, e com o livro “Tesouros do Passado”. Foi um momento muito especial de partilha que facilitou a interação entre gerações e destacou a importância das histórias de vida e das antigas profissões dos idosos desta comunidade.

Tema - Mediação

O segundo tema tem como categoria – potencialidades da Mala de Cenas, foi dividida em duas subcategorias: inovação e diferentes públicos.

A subcategoria inovação congrega as palavras desenvolvimento, criatividade e experiência, e de uma forma mais generalizada procura identificar através dos relatórios reflexivos das alunas, evidências dessa diversificação de potencialidades da utilização deste dispositivo teatral.

Nos relatórios as alunas puderam expressar os seus pontos de vista relativamente aos benefícios da utilização da Mala de Cenas em contexto de sala de aula e na FCT. Na sala de aula a aluna A3 refere a capacidade que o dispositivo Mala de Cenas tem em “captar a atenção dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente” RRFCT A3. A aluna A2 menciona também que, o facto de ter gostado “tanto da *Mala de Cenas*” RRFCT A2, fez com que ela a usasse no seu projeto de Prova de Aptidão Profissional.

Já no contexto de estágio a Mala de Cenas “funcionou como um veículo eficaz de aprendizagens, facilitando a inclusão, a expressão criativa e o envolvimento dos idosos. Esse processo promoveu um ambiente onde todos puderam aprender e crescer juntos” RRFCT A3. A aluna menciona ainda a aquisição de competências “artísticas, criativas e de trabalho em grupo ao criar histórias e personagens, além de terem um meio para expressar as suas ideias e emoções de maneira visual e dramática” RRFCT A3

Em relação às crianças a aluna A2 também refere que a sua utilização “estimulou a criatividade e a participação ativa das crianças” RRFCT A2 e que “pode ajudar a transmitir através do teatro, mensagens importantes” RRFCT A2.

Para o profissional de animação sociocultural, a Mala de Cenas é um dispositivo de mediação que proporciona habilidades práticas em técnicas de teatro e expressão artística. Este dispositivo teatral “não só encoraja o desenvolvimento pessoal e profissional, preparando o animador para trabalhar em diversos contextos e com diferentes grupos” RRFCT A3, mas também “incentiva a criatividade e a reflexão, desafiando os participantes a pensar de maneira inovadora e a refletir sobre suas próprias experiências” RRFCT A3.

A Mala de Cenas “pode ser utilizada de várias maneiras, como para fantoches de mão, de sombra, entre outras formas” RRFCT A2, demonstrando sua versatilidade e eficácia como objeto mediador teatral. A aluna A1 ainda reitera que apesar das dificuldades em ultrapassar obstáculos,

“o desfecho das atividades foi incrivelmente positivo, superando todas as expectativas iniciais. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, as crianças adoraram o trabalho proposto, mostrando grande motivação inicial e desenvolvimento das suas habilidades sociais e comunicativas ao longo do projeto” RRFCT A1.

A Mala de Cenas segundo a aluna A3, demonstrou ser um objeto mediador teatral eficaz, facilitando a comunicação, a expressão e a aprendizagem de forma lúdica e envolvente, trazendo a arte e a animação aos utentes em qualquer lugar” RRFCT A3.

A segunda subcategoria - diferentes públicos, vem reforçar o que esta análise tem demonstrado: que a Mala de cenas pode ser utilizada para todos e com todos: com as crianças a fazer teatro para as crianças, com os séniores a fazer teatro para as crianças, com os jovens a fazer teatro para outros jovens, ou seja a utilização da Mala de Cenas atravessa todos os públicos e proporciona a interação entre eles.

Figura 16

Fórum Intergeracional e Mostra do Livro



Fonte Própria

É de destacar o projeto “Tesouros do Passado”, cuja aluna desenvolveu com os sêniors do centro de dia e do qual nasceu não só o livro como também um encontro na escola, e ainda uma exposição, organizado e promovido em conjunto com outra colega, que envolveu todos os alunos do curso de animador sociocultural e os utentes das instituições.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

O Presente estudo procurou investigar através da análise e reflexão, num processo de investigação ação, os modos de utilização da mala de cenas enquanto objeto mediador do animador sociocultural, em dois contextos distintos de formação, o contexto de formação em sala de aula - momento um e a formação em contexto de trabalho, ou estágio -momento dois. Nesta senda procurámos ir ao encontro dos objetivos da investigação através de uma análise dos resultados do estudo, desenvolvida por temas categorias e subcategorias, em que procurámos organizar os dados de forma a dar respostas claras aos nossos objetivos. Desta análise foram definidos três temas: o tema um - aprendizagens procura responder ao objetivo, de perceber quais os contributos da utilização da mala de cenas para o animador sociocultural e que foi explorado no momento um, ou seja, no contexto de formação em sala de aula.

O segundo tema linguagens artísticas, vai procurar responder ao primeiro objetivo: construir diferentes modos de dinamização da mala de cenas enquanto objeto mediador do animador, neste caso, nos dois momentos de formação.

O terceiro tema mediação, vai procurar avaliar as potencialidades do objeto mediador mala de cenas, respondendo assim ao nosso terceiro objetivo, quer no primeiro momento da investigação, quer no segundo momento.

Tendo sido a mala de cenas um dispositivo teatral inventado para contar histórias, neste presente estudo pela primeira vez, quer se provar, que este mesmo dispositivo, pode ser usado na educação artística dos alunos, como dispositivo teatral de mediação educativa e cultural, na escola em contexto sala de aula e na sua formação em estágio.

Relativamente ao Tema das aprendizagens, podemos verificar quão valiosa foi esta experiência em sala de aula para os alunos, no âmbito da aprendizagem das suas competências sociais e relacionais, uma vez que todos eles destacam a importância do relacionamento social no papel do animador sociocultural, que deve estimular e promover relações positivas entre pessoas, grupos e comunidades. O projeto em questão, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, ao permitir que estes trabalhassem em pequenos grupos, o que facilitou a partilha de tarefas e a criação de

uma boa dinâmica de grupo. Cada aluno pôde escolher tarefas que se adequassem às suas habilidades e interesses, promovendo a colaboração e a ajuda mútua. Os alunos relataram que aprenderam a trabalhar melhor em grupo e que isso os ajudou a melhorar a química, entre os membros e a relacionar melhor a turma como um todo. Também o aspecto do respeito pela opinião dos outros foi identificado tanto pela investigadora quanto pelos alunos. Desde a primeira sessão, observou-se que os alunos se ajudavam mutuamente e valorizavam as opiniões uns dos outros, o que foi crucial para a construção de um objeto coletivo. Os alunos aprenderam a trabalhar melhor em grupo, ouvir e aceitar as ideias dos outros, compreendendo que nem sempre tudo pode ser como desejam. Essa atitude levou ao desenvolvimento de mais capacidades e à criação de estratégias para resolver desentendimentos, resultando numa colaboração eficaz e bem-sucedida. Também a motivação dos alunos concorreu para o sucesso das aprendizagens, já que alunos motivados aprendem mais rápido e com mais entusiasmo. A distribuição livre de tarefas permitiu que cada aluno encontrasse atividades que correspondessem aos seus interesses, aumentando assim a sua motivação.

Essencial também para o exercício da aprendizagem é a concentração, foi observada em diferentes momentos das sessões. Os alunos mostraram-se focados e implicados nas tarefas, com o silêncio indicando a sua dedicação. Durante os ensaios, a concentração em grupo e a escuta ativa foram fundamentais para sincronizar imagens e texto. A escrita do guião, embora atribuída a um membro do grupo, foi um processo colaborativo. Os alunos partilhavam ideias e construíam os diálogos juntos, facilitando a criação de narrativas coletivas. A criação das histórias foi inspirada por figuras de sombra existentes, e os alunos produziram textos que intercalavam narração e diálogos, adaptados aos temas escolhidos.

A aprendizagem emocional, focada na expressão de sentimentos, foi evidenciada pela superação da vergonha, por parte dos alunos e pela harmonia e bem-estar observados durante as atividades, que incluíram momentos de risos e boa disposição. A aprendizagem motora envolve a aquisição de competências manuais pelos alunos e a aplicabilidade dessa competência para treinar a motricidade do público sénior, através do uso de figuras e formas animadas.

Podemos assim constatar que estes quatro pilares da aprendizagem contribuem

significativamente para o nível do saber ser do animador sociocultural, que abrange atitudes, comportamentos, motivação e compromisso dos animadores, através da aplicação da metodologia de projeto com a Mala de Cenas. A interação entre os alunos tendo por base o objeto de mediação teatral, promoveu a cooperação, o pensamento crítico, a participação e as relações positivas.

O segundo tema linguagens artísticas, relaciona-se com o segundo objetivo desta investigação, construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, já que pretendemos descobrir técnicas e estratégias para incentivar a participação ativa, a colaboração e o relacionamento dos alunos utilizando a Mala de Cenas. Categorizamos na linguagem teatral, uma vez que é essa prática artística utilizada pelo dispositivo teatral.

A criação de histórias a partir de indutores revelaram ser um excelente contributo para a promoção da escrita e da leitura. Neste caso os indutores foram o guião de teatro e as figuras de sombra, incluídas na mala. Já no segundo momento os indutores de texto foram livros e as histórias de vida dos séniores. Mas compreender que os indutores ajudaram os alunos na escrita do texto, ajuda-nos também a compreender que qualquer elemento gráfico pode ser também um indutor: imagens, fotografias, uma notícia do jornal... e que é mais importante assumir ter um indutor, que deixar a livre opção, porque no caso do grupo que optou por escrever uma história a partir de um tema que eles próprios propuseram, o resultado não foi o esperado, uma vez que o texto ficou confuso e pouco perceptível.

Relativamente à expressividade oral narração e interpretação de histórias, esta envolve características como intensidade, variações de tom, entoação, volume, ritmo e dicção. O estudo também nos mostrou, que a metodologia utilizada, contribuiu para que os alunos através da apresentação dos teatros, explorassem diferentes níveis de expressividade nos diálogos e narrações.

Ao nível da articulação entre gesto-palavra e som, no momento um, acontecia sempre que os alunos ensaiavam e no momento da apresentação do teatro, esta tarefa dá-lhes capacidade de foco e de coordenação e pode ser mais desenvolvida, na exploração desta atividade, enquanto exercício. No momento dois possibilitou desenvolver essa capacidade de foco e concentração, nas crianças pois tinham de saber exatamente o

que faziam, o que diziam e quando.

A iluminação da cena e a exploração da luz foram abordadas de diferentes maneiras pelos grupos, ora colocando o candeeiro dentro ou fora da Mala de Cenas, ora colocando por de trás da tela de sombras fixo ou móvel acompanhando as figuras de sombra.

A música e os efeitos sonoros no teatro anima a ação, ajudam a transmitir emoções, intensificam a narrativa e orientam a atenção do público. Eles podem definir o tom de uma cena, sugerir mudanças de ambiente e até mesmo complementar a ação dos personagens. É uma componente plástica do espetáculo importantíssima, que torna a experiência teatral mais rica e imersiva. Os alunos recorreram a este meio o que contribuiu para complementarem as suas histórias.

A elaboração das figuras de sombra e a construção das formas animadas, demonstraram que do momento um para o momento dois, os alunos inovaram na criação, pois se no momento um, havia também indutores das personagens que estavam descritas no guião de teatro (luva, boca, sombras, colheres de pau, dedoches, fantoches de cartão, outros) e os alunos cingiram-se a essa escolha, já no momento dois foram completamente inovadores criando as suas próprias formas animadas, a partir das personagens das histórias. Ainda surgiu um objeto a partir do projeto - Histórias de Vida – o livro “Tesouros do passado”, cuja execução não estava prevista e que veio trazer mais presença ao projeto, reforçando os laços intergeracionais, pois nele, para além de ficarem registadas as histórias dos séniores, assim como as figuras que o ilustram, ficou também para cada história, uma mensagem às gerações mais novas assim como as lições mais importantes que aprenderam.

Em suma, a linguagem artística do teatro pode mostrar diferentes modos de utilização da Mala de Cenas, ao incentivar a criação de histórias a partir de indutores, promovendo a escrita e a leitura. A expressividade oral é desenvolvida através da narração e interpretação de histórias, explorando variações de tom, entoação, volume, ritmo e dicção. A articulação entre gesto, palavra e som durante os ensaios e apresentações do teatro, melhora a coordenação e o foco dos alunos. A iluminação e a exploração da luz são abordadas de maneiras variadas, enquanto a música e os efeitos sonoros intensificam a narrativa e orientam a atenção do público. A elaboração de figuras de

sombra e formas animadas demonstra inovação e criatividade, com os alunos a criar as suas próprias formas a partir das personagens das histórias.

O terceiro tema, a mediação vai procurar dar respostas ao objetivo – avaliar as potencialidades do objeto mediador Mala de Cenas. A partir da análise dos dados podemos concluir que a Mala de Cenas tem várias capacidades como objeto mediador em diferentes categorias: ela promove a criatividade: estimula a geração de novas ideias, permitindo que os alunos criem personagens, histórias e cenários do zero. Os alunos aprenderam a transformar objetos comuns em elementos teatrais, desenvolvendo a capacidade de inovação e criatividade. Promove o desenvolvimento de Práticas Artísticas: a experiência prática com a Mala de Cenas proporcionou aos alunos uma nova forma de explorar o teatro. Eles perceberam que poderiam usar a mala em estágios e trabalhos futuros, capacitando-os para o trabalho de animador sociocultural. Promove o cruzamento com as tecnologias, os alunos utilizaram computadores e telemóveis para pesquisar histórias, modelos e efeitos sonoros, mostrando como essas ferramentas podem ser integradas no processo criativo e de pesquisa. Promove o envolvimento de diferentes públicos: a Mala de Cenas é versátil e pode ser usada tanto por crianças, jovens ou séniores, promovendo a motricidade, a criatividade, a socialização, a partilha. Os alunos reconheceram que o dispositivo pode ser utilizado em diversos contextos, como bibliotecas e estágios, para contar histórias e realizar teatro de formas animadas.

É também promotora do jogo e da diversão uma vez que contribui para o entusiasmo dos alunos ao montarem a Mala de Cenas, tratando-a como um brinquedo e experimentando os materiais com diversão e curiosidade. Os alunos descreveram a experiência como divertida, interessante e dinâmica. E finalmente é pequena, portátil e prática uma vez que tem como vantagem ser fácil de transportar e utilizar por uma única pessoa, tornando-a ideal para estágios e atividades com grupos pequenos.

No momento dois, na formação em contexto de trabalho as potencialidades da Mala de Cenas foi aferida a partir de duas categorias inovação e diferentes públicos.

Na categoria da inovação a Mala de Cenas, vem evidenciar uma nova maneira de tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente, incentivando-os a refletir as suas próprias experiências, mas também a adquirir competências artísticas, criativas e de trabalho em

grupo, não só dos potenciais animadores socioculturais, mas também das crianças e dos séniores, permitindo-lhes expressar ideias e emoções de maneira visual e dramática. A sua versatilidade permite-lhe levar a arte e a animação a todos em qualquer lugar. A todos porque ela promoveu a interação entre gerações não apenas na escola entre os alunos e os séniores, mas também entre os séniores e as crianças do jardim de infância com o projeto “Tesouros do Passado”. O seu carácter portátil e prático permitiu que ela viajasse não deixando ninguém de fora, incluindo a todos, promovendo a integração das comunidades onde “cada pessoa é valiosa e tem a mesma importância” (Unesco, 2019, p. 12).” Com este projeto a Mala de Cenas esteve na escola, viajou para os jardins de infância e para o centro de dia com as alunas. Lá permaneceu, geraram-se processos, aprendizagens e objetos artísticos, à sua volta. Do centro de dia voltou a viajar, agora com histórias de vida para o jardim de infância, mesmo ali ao lado. À sua volta contaram-se histórias, cruzaram-se pessoas, relacionaram-se os homens e as mulheres, as crianças e a jovem estagiária. Dali voltou a viajar para a escola para contar as suas histórias.

Assim podemos afirmar que os diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas construídos, são as formas de mediação educativa e cultural criadas pelo teatro de figuras e formas animadas, com base nas várias linguagens artísticas, mas também pelas técnicas projetivas que são potenciadas, pelo facto de colocar a pessoa atrás da Mala, numa situação de não exposição.

Os contributos da utilização da Mala de Cenas para o animador sociocultural, são as aprendizagens que os próprios desenvolveram, e que aqui já mencionamos, as relações criadas e a ampliação do papel do animador, através de novos produtos de expressão artísticas, novas formas animadas, novas abordagens às práticas artísticas que dali surgiram, como o livro “tesouros do passado”, o fórum intergeracional e a exposição com os objetos utilizados nesta mediação. Estes produtos não só se concretizaram no domínio de novas técnicas, como promoveram no animador a criação da confiança em si.

O estudo apresentou limitações em relação ao tempo de duração das aulas que foram realizadas num total de 8 horas, o que demonstrou ser pouco tempo, até pelas observações dos alunos, cujo registo foi feito nas entrevistas *focus group*, e que segundo

a maioria, gostava de ter tido mais tempo para desenvolver e explorar as atividades. Propõe-se assim duplicar as sessões com o objetivo de poder explorar as questões da oralidade, da manipulação, dos ensaios e até das melhorias a realizar no guião.

As potencialidades do dispositivo teatral educativo e cultural Mala de Cenas estão relacionadas com a capacidade que tem de desenvolver, de fazer crescer, promovendo a criatividade dos diferentes públicos em diferentes contextos, através de um jogo que permite a descoberta entre a prática artística e a descoberta da relação de si com o outro e dos outros entre si. Neste vaivém que a mala permite, as suas características potenciam e facilitam a mediação entre os vários públicos e diferentes contextos, levando o teatro a todos, a qualquer lugar, sem deixar ninguém de fora.

Assim pretende-se que a Mala de Cenas continue a seguir a sua viagem, na formação profissional dos jovens em contexto de sala de aula e de estágio, mas também noutros contextos formativos da comunidade, e ainda através da apresentação de espetáculos andarilhos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación socio cultural*. Ed 21a. CCS.
- ANQEP. Instrumentos do Sistema Nacional de Qualificações*. (2024, Agosto 13). https://www.angep.gov.pt/np4/Instrumentos_do_Sistema_Nacional_de_Qualificacoes.html
- APDASC. Estatuto da carreira profissional de animador/a sociocultural*. (2024, Agosto 13). <http://www.apdasc.com/wp-content/uploads/2020/11/Novo-Estatuto-Profissional-Carreira-Animador-Sociocultural1.pdf>
- Barbosa, F. (2006). Tempo Livre, Tempo de Anima. In A. Peres & M. Lopes (Coords). *Animação, Cidadania e Participação* pp.(118-125). Editora Associação Portuguesa de educação e Pedagogia
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, A. (2014). Animação teatral no desenvolvimento comunitário e local (Que relação poderá existir entre os dois conceitos, Animação e Teatro, que possa significar processos participativos inovadores?). In *I Congresso de Estudos Rurais do Norte Alentejano" O Futuro do Mundo Rural em Questão"*.
- Boal, A. (2009). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Davallon, J. (2007). A mediação: a comunicação em processo?. *Prisma. com*, 4, 4-37.
- Diaz, J. M. H. (2004). Antecedentes e desenvolvimento histórico da animação sociocultural em Espanha. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 65-83). Editora Ariel.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência et al. (2023). Plano 21|23 Escola+: Terceiro relatório de monitorização. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência.

https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-04/IIIRelatorioMonitorizacaoPlano21_23_Escola.pdf

- Faneca, R. (2020). O contributo do kamishibai plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos. *Indagatio Didactica*, 12(2), 219-238. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17484>
- Faure, G., Lascar, S., & Ruas, M. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Editorial Estampa
- Fortin, M. F., & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusodidacta
- Pereira, J., Lopes, M. D. S., & Maciel, M. (2015). *O animador sociocultural no século XXI (perfil; funções; âmbitos; modelos de formação e projetos de intervenção)*. Intervenção
- Gomes, A., & Magalhães, M. (1964). *A criança e o teatro*. Lisboa: coleção educativa. Direcção Geral do Ensino Primário
- Gómez, J. A. C. (2004). A investigação-ação como Processo Metodológico na Animação Sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 117-139). Editora Ariel.
- Guerra, I., Elias, S., & Carmona, M. J. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Principia
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna. Principia
- Kowalski, I. (2005). e a Expressão Dramática. *Leiria: Instituto Politécnico de Leiria–Escola Superior de educação de Leiria*.
- Lima, D. (2006). Animador – Uma experiência de 30 anos. In A. N. Peres, M. de S. Lopes (Coords), *Animação, Cidadania e Participação*. pp.(299-309). Editor APAP
- Lopes, M. de S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Gráfica do Norte.
- Lopes, M. (2011). *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves, Intervenção.

- Lopes, M.S. (2024, Agosto 4). *50 Anos a Ser Jovem: 30 de abril de 1974*. [Vídeo], Youtube. <https://youtu.be/VQTIUOuo5Lw?t=214>
- Lopes, M., Galinha, S. A., & Loureiro, M. J. (2010). *Animação e Bem-estar psicológico– metodologias de intervenção sociocultural e educativa*. Chaves: Intervenção.
- Martinez, X. Ú. (2004). Animação Teatral .In A. N. Peres, M. de S. Lopes (Coords), *Animação, Cidadania e Participação*. pp.(217-227). Editor APAP
- Proença, A. P (2021) A mediação cultural coeducativa: um relato de experiência do programa Há Teatro no Museu! In L. Magueta, J.Sousa, S.Milhano & M. D. S. P Lopes. *2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística-Pensar a ação em investigação e intervenção artística*, 88-94. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Proença, A. P. C. D. P. (2013). *A expressão dramática/teatro no 1º ciclo do ensino básico: investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/30160>
- Read, H. (1948). *Education through art*. Edições 70
- Reis, A., Faísca, L. & Fernandes, T. (2020). Qual é a incidência das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita? Projeto Ler. Consultado a 2 de Janeiro de 2024. <https://projetoler.pt/texto/a-incidencia-de-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita>
- Ribeiro, R. (2011). *Henrique Delgado: contributos para a história da marioneta em Portugal*. Camara Municipal Lisboa.
- Rollo, F. (2024, Agosto 4). *Fundação Inatel - Uma Longa História* (Versão 60´). [Vídeo] RTP Play*. <https://www.rtp.pt/play/p10174/fundacao-inatel-uma-longa-historia>
- Rotger, A. P. (2004). Animação Sociocultural e Estado do Bem-Estar. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 317-334). Editora Ariel.
- Santos, A. D. S. (2008). *Mediações arteducacionais: ensaios coligidos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. D. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Livros Horizonte.

- Serrano, G. P., & de Guzmán Puya, M. V. P. (2005). *El animador: Buenas prácticas de acción sociocultural* (Vol. 56). Narcea Ediciones.
- Serrano, G. P. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. Trilla (Eds), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos* (pp. 101-119). Editora Ariel.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo—uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa, A. Moreira (Coords.). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação* (pp. 37-49). Universidade de Aveiro
- Simões, A. (2007). *O que é a educação. Psicologia e Educação*. Separata, Coimbra, Almedina.
- Sousa, J. (2010). *A Formação do Animador no Contexto de Estágio: Estudo Exploratório num Lar da 3ª Idade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/2097>
- Sousa, A. B. (2003 a). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003 b). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, J. (2015). O estágio curricular: o derradeiro “tubo de ensaio” na formação do animador. In J. Dantas, M. Lopes, M. Maciel, (Coords), *O Animador Sociocultural no Século XXI*. pp. (45-52). Editora Intervenção.
- Sousa, J. & Fontes, A. (2021). Os museus enquanto contextos de participação comunitária de pessoas idosas institucionalizadas: Animação sociocultural, o elemento mediador. In E. C. Martins, J.D. Pereira, & M.S. Lopes (Coord.). *Animação Sociocultural, Geriatria, Gerontologia e os Novos Paradigmas do Envelhecimento* (pp.53-60). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural
- Sousa, J. (2021). Pensar a animação sociocultural no século XXI, a partir do legado de Jean-Claude Gillet. In A. Leal, M.S. Lopes & M. Montez (Coord.). *Jean-Claude Gillet: O homem e o seu legado. Um pedagogo da animação sociocultural* (pp.33-39). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

- Sousa, J. & Fontes, A. (2024). Aprender participando: cruzamento de diferentes espaços para uma educação sociocultural. *Quaderns D'Animació I Educació Social*, 40, 1-17
- Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Editora Ariel.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO, (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Comissão Nacional da UNESCO.
<https://crispasuper.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/roteiro2.pdf>
- Ventosa, V. J. (2017). *Didáctica da Participação – Teoria, Metodologia e Prática*. Edições Sesc.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto Lei nº 46 /86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986, de 1986-10-14, (pp. 3067 – 3081).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Decreto-Lei n.º 344/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I Série, n.º253/1990, de 1990-11-02 (pp. 4522 – 4528).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>
- Despacho n.º 6605-A/2021 da Direção Geral da Educação.(2017). Diário da República, II Série, n.º 129/21 de 2021-06-0626 (pp. 241-243).
<https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação (2017). Diário da República Série II, n.º 143/17 de 2017-07-26 (p. 15484). [Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26](#)

Resolução do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República: I Série, n.º 130/2021, de 2021-07-07 (pp 45 – 68). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

ANEXOS

ANEXO 1 CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

No âmbito do projeto de investigação conduzido pela formadora Inês Fouto, cujo trabalho tem como objetivo explorar os diferentes modos de utilização da Mala de Cenas (mala pedagógica de teatro) enquanto estratégia de educação artística na formação do animador sociocultural. A participação do seu/sua Educando/a é essencial para a concretização deste estudo e será muito valorizada, sendo estritamente anónima e confidencial.

Neste sentido, vimos solicitar a autorização para a recolha de dados por parte da formadora tais como: o registo escrito em diário de bordo, aplicação de entrevista e o registo em fotografia e vídeo, no decorrer do referido projeto, em contexto de sala de aula e de formação em contexto de trabalho.

Reforçamos que todos os dados obtidos serão, única e exclusivamente, utilizados para fins académicos, compilados e apresentados no Relatório Final de mestrado, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento Comunitário.

A formadora

Inês Fouto

Preencher e devolver preenchido

Eu, _____,

Encarregado de Educação do/a

aluno/a _____

declaro que autorizo o/a meu/minha Educando a participar no estudo referido, permitindo

a recolha e utilização de dados e imagem, para os fins acima mencionados.

Data: ____/____/2024 Assinatura:

O preenchimento deste consentimento presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo, consentindo participar.

ANEXO 2 DIÁRIO DE BORDO

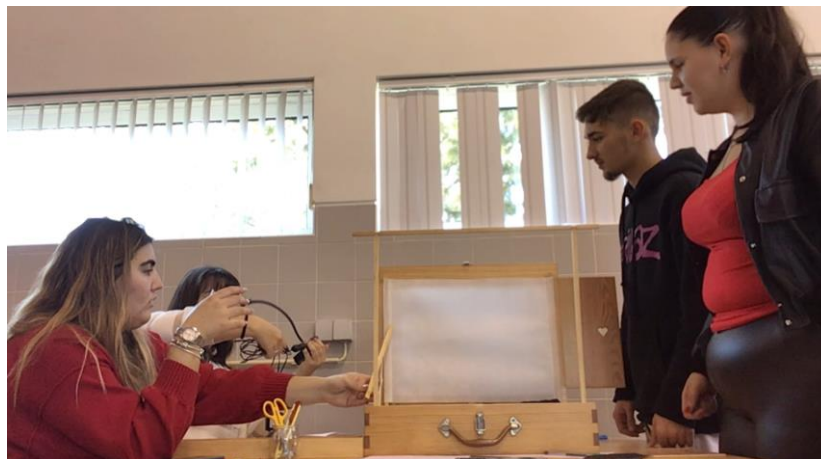
Diário de Bordo - dia 24 de janeiro de 2024	
Momento 1	Duração: 2 horas
1ª Sessão - Descobrir a Mala de Cenas	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">- Enquadramento da temática- Apresentação da Mala de Cenas- Início da atividade: Montagem da Mala- Leitura do Guião de construção do espetáculo de teatro – elaboração do questionário- Distribuição de tarefas, início das criações

Nesta primeira sessão, arrumei a sala de forma que a turma ficasse dividida em três grupos: o G1, G2, e G3 uma vez que tinha três malas. A turma é composta por 14 alunos, sendo que dois grupos são constituídos por cinco e um outro grupo por quatro alunos. Neste primeiro dia como faltaram duas alunas, todos os grupos ficaram com quatro alunos. Juntei duas mesas de dois e coloquei quatro cadeiras e em cima de cada mesa a mala de cenas, com os materiais correspondentes dentro da mala. Os alunos estavam muito curiosos.

Nesta sessão recorreremos a três camaras de filmar, cedidas e colocadas pelos alunos do curso de multimédia. Cada uma apontava para um grupo. Fiz um primeiro enquadramento da temática, e que apenas quando desse a indicação iriam abrir a mala, nela estava contido a lista de conteúdos e o guião de teatro. Assim que dei a indicação abriram com muito entusiasmo a mala e logo tentaram montar, sem mesmo lerem a lista de conteúdos, como se fosse um brinquedo, onde tentavam perceber o que encaixava e onde.

Grupo 1 – Foi muito motivador ver os alunos a tentar montar a mala como um jogo, ou um brinquedo, experimentando os materiais. Uma aluna comentou que as “instruções estava um bocado caóticas”, registei esse facto para com certeza ser uma das coisas a alterar.

Montagem da Mala de Cenas, grupo 1



Descobriram depois a luz e as sombras e brincavam com as mãos e outro aluno com uma das figurinhas que estava incluída na mala, um pequeno barco. O aluno G comentou “Ei isto é muito giro! Foi a coisa que mais me entusiasmou em animação sociocultural”!



Uma das alunas começava a ler o guião de construção de teatro. Começaram a executar o questionário e entre as opções da história escolheram uma lenda, o episódio histórico de D. Pedro e Inês de Castro, como lenda portuguesa, o G contou resumidamente a lenda e todos concordaram que seria uma boa escolha.

Optaram por fazer marionetes neutras e sombras; procuraram quais os personagens que iam escolher em função da história que iam contar. procuraram no telemóvel o nome dos personagens e tentaram reconstruir as várias cenas que iam contar, ou seja a parte da história que iriam contar. Estava a fazer a dramaturgia e procuraram o nome da mulher de D. Pedro – a D. Constança, escolheram como personagens D. Pedro, D. Inês, D. Constança, o rei D. Afonso IV, o cavalo, o capataz (que também seria uma pessoa do povo). Escolheram músicas medievais para acompanhar a história. Dividiram as tarefas pelo grupo. O aluno G ficou responsável pela escrita do texto, a aluna L e R iam fazer as marionetes de luva que seriam a Inês e o Pedro. A aluna S ia fazer as figuras de sombra. Os alunos recorreram ao telemóvel para pesquisar os figurinos e os recortes de sombra. Foi a fase de escolherem os tecidos que tinha levado à parte (não estavam incluídos na mala) para executarem os figurinos, cortar e costurar. As tesouras cortavam mal. Uma nota importante, para a próxima levar tesouras que cortem bem. Nesta fase os alunos fizeram as roupas dos fantoches, com a ajuda da máquina de costura, elaboraram as marionetes de sombra e escreveram a história. Diziam “Estou a adorar fazer isto!”



Grupo 2

As alunas abriram a mala e sem ler as instruções começaram por tentar montar a mala, estavam entusiasmadas, por “jogar o jogo do teatro”, tiveram dificuldade em compreender como usar a mala naturalmente, uma vez que o fizeram sem consultar o manual de instruções e foram por tentativa e erro, e por comparação com os outros grupos, só depois foram ler as instruções, mas o conteúdo não estava claro, mais uma vez algo a melhorar.

Montagem da Mala de Cenas, grupo 2





Depois de já montada a Mala de Cenas, fiz uma pequena intervenção para ajudar no desenvolvimento da tarefa. Depois de explicar o que deveriam fazer com a utilização do questionário, a E começou a ler o guião de construção e todas foram participando da sua elaboração. Escolheram fazer um texto original, “aquilo que seja mais fácil, uma história nossa, assim fazemos como quisermos!”

A história do cabaret, com o tema da inclusão “decidiram escolher um tema e uma história que tinha sido criada pelas alunas numa outra UFCD de teatro. Decidiram fazer as marionetas neutras e utilizar as colheres de pau, identificaram e caracterizaram as personagens e optaram por usar música gravada. Também optaram pelo cenário pintado. Distribuíram as tarefas a M e a I ficaram de fazer os cenários; a MI e a E ficaram de fazer as marionetas/personagens. Focaram-se mais nas personagens do que na história (o Marco, a Cristal, a Rosane o Ivan). Definiram os figurinos, escolheram os tecidos, com

grande entusiasmo, tentando combinar padrões para os fatos dos personagens, e começaram a construir as personagens.

Leitura do Guião Teatral, grupo 2



Colaboração na Execução das Marionetas, grupo 2



A I numa folha de cartolina, que tinha sido previamente cortada para o efeito, começou a desenhar a lápis de carvão o cenário. Nesta fase o grupo sabia exactamente o que cada um tinha que fazer e cada um estava envolvido nas suas tarefas. Estavam a criar. e quando necessário ajudavam-se mutuamente, perguntando as opiniões umas das outras. Durante a última hora as alunas estiveram sempre envolvidas no processo de criação. Faltou um aluna neste grupo.

Execução do cenário e das formas animadas, grupo 2



O G3 mais metodicamente começou por ler as instruções para montar a mala e logo descobriram as sombras. Na mala estava incluído um exemplo de figura de sombras, um pequeno fantasma. Os alunos experimentaram brincar com ele e logo decidiram criar uma história de sombras a partir daquele exemplo, ou seja o modelo funcionou como gerador de uma história que o incluía. Como uma das alunas gostava muito de escrever, logo começou a criar uma história, juntamente com os colegas. Outras duas alunas gostavam muito de desenhar e começaram a fazer os modelos das figuras de sombra e assim o grupo muito calmamente se foi organizando e cada um encontrou, dentro das suas motivações e do que gostava de fazer, a sua tarefa. Faltou um elemento deste grupo.

Diário de Bordo - dia 25 de janeiro de 2024	
Momento 1	Duração: 2 horas
2ª Sessão	
Objetivos:	- Continuação das atividades: construção da história, dos personagens, da cenografia

Reflexão:

Nesta segunda sessão os alunos continuaram a desenvolver os seus projetos.

No Grupo 1 faltou uma aluna. Rapidamente os alunos dedicaram-se à tarefa que estavam a desenvolver na última sessão e a qual tinham escolhido, também em função dos seus gostos e motivações. O G1 resolveu juntar teatro de sombras com teatro de fantoches,

assim a aluna S dedicou-se a fazer as sombras, foi interessante porque ao elaborar o cavalo em cartolina colocou-lhe lã na cauda, juntando assim dois materiais improváveis, a aluna foi pesquisando no telemóvel imagens de silhuetas que a pudessem inspirar nos seus desenhos. Foi permitido o uso de telemóveis para pesquisa. A L continuou a coser à máquina as roupas da marionete de luva da D. Inês de Castro e a reconstruir as roupas de D. Pedro, que tinham sido coladas pela colega, mas que segundo ela o trabalho não estava bem feito. O G ficou responsável pela escrita do guião. Ele recorreu à internet para pesquisar sobre o episódio histórico (que ele próprio não conhecia bem..), terminou o texto e eu fui ler, entendi dar-lhe mais umas pistas para a escrita do guião de teatro. Propus a colocação de mais diálogos entre os personagens, uma vez que é teatro de marionetes de luva, ele foi rescrever o texto. Por fim foi também pesquisar bandas sonoras para o teatro.

Criação das figuras de sombra e das formas animadas, grupo 1



O Grupo 2 continuou a desenvolver o seu projeto, desta vez a aluna T que tinha faltado veio à aula, adaptando-se muito facilmente ao que tinha de fazer, começando a caracterizar os fantoches. A M e a I continuaram a desenvolver o cenário e a T, a E e a MI foram criando os personagens. Notei que neste grupo o texto ainda não tinha começado a ser escrito. As alunas estavam muito envolvidas na elaboração plástica do teatro, preocupando-se com pormenores estéticos ao nível plástico, como a escolha dos tecidos que condissessem com as características dos personagens, embora o texto não estivesse a ser escrito.

Criação dos elementos cénicos, grupo 2



O Grupo 3 também tinha recebido mais um elemento, que como gostava muito de desenhar juntou-se à construção das figuras de sombras. A S escrevia o guião partilhando em simultâneo com os colegas que construía as figuras de sombras. A M e MM partilhavam opções estéticas relativamente às figuras que iam construindo. Usavam papel celofane de várias cores. O facto do grupo estar a trabalhar numa mesa, fazia com que a sua proximidade ajudasse a que partilhassem aquilo que iam fazendo entre eles. Os alunos estavam a desenvolver as suas tarefas muito tranquilamente. À medida que construía as figuras iam testando na luz para perceber se estavam ou não a funcionar, de facto o grupo estava muito concentrado a desenvolver as suas tarefas num ambiente muito calmo e tranquilo. Desenhavam a lápis o esboço das figuras, outra com o molde desenhava na cartolina preta, outro recortava. Sempre que a R não tinha nada que fazer perguntava e logo alguém lhe dizia que era preciso fazer isto, ou aquilo. O B era aquele que tinha menos iniciativa, deixando-se por vezes a ficar a ver os outros. A S que estava a escrever o texto a gora estava a pesquisar efeitos sonoros para a sua banda sonora.

Elaboração das figuras de sombra, grupo 3



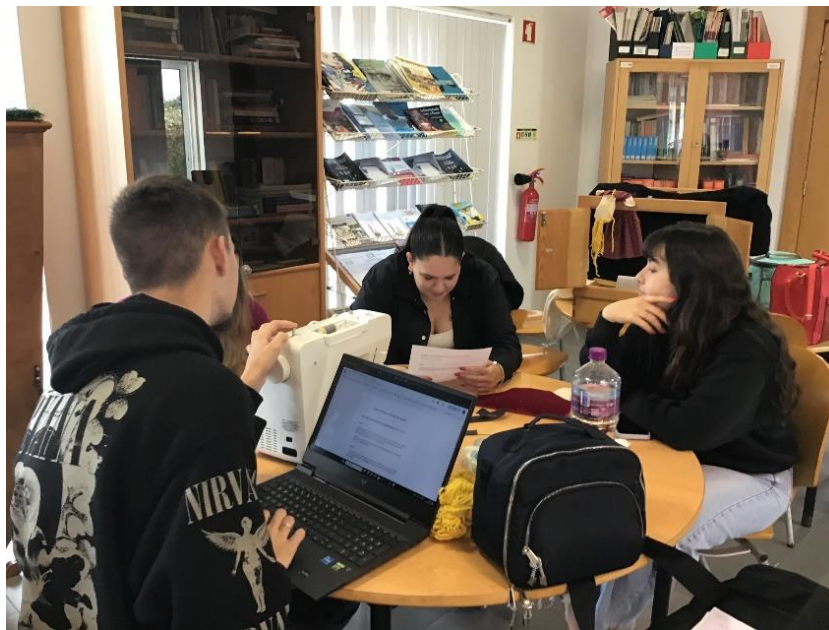
Diário de Bordo - dia 30 de janeiro de 2024 (10:55 às 13h)	
Momento 1	Duração: 2 horas
3ª Sessão	
Objetivos:	- Continuação das atividades - Finalização das marionetes, da história, da música e da cenografia

Reflexão:

Esta sessão iniciou-se de forma mais conturbada uma vez que tivemos de mudar de sala e ir para a biblioteca e portanto tivemos que levar todos os materiais o que foi um pouco destabilizador para o processo.

O Grupo 1 já tinha escrito o guião, já tinha banda sonora, só faltava terminar os fantoches, a L ainda estava a terminar de costurar na máquina os figurinos dos fantoches, resolveu fazer as roupas enquanto figurino que se vestia no fantoche. A S experimentava a mala, com as figuras de sombra experimentando as figuras para perceber de que forma ia colar os pauzinhos, se na vertical se na horizontal, a investigadora interveio para ajudar a aluna compreender qual seria a melhor forma de o fazer. Após conclusão da colagem dos pauzinhos nas silhuetas de sombras a aluna ia experimentando a manipulação na mala de cenas. Havia elementos que já tinham concluído, tendo ficado sem fazer nada. O G foi imprimir o guião. Após todos os elementos plásticos estarem concluídos os alunos distribuíram as personagens e leram o guião.

Leitura do guião teatral, grupo 1



Figuras e formas animadas elaboradas pelo grupo 1



O Grupo 2, montou a mala de cenas com a tela de sombras e o candeeiro e há medida que iam terminando as figuras de sombras iam experimentando e testando na tela, o que lhes deu mais consciência da imagem na contraluz assim como o “brincar” com as figuras possibilitou-lhes de criarem e incorporarem essas criações no próprio guião. No final o grupo foi imprimir o guião e ainda testaram com a leitura em sincronia com as imagens.

Execução dos das formas animadas, grupo 2



Execução dos das formas animadas e escrita do guião, grupo 2



Personagens da história "Vida Nova" concluídos, grupo 2



Grupo 3

Continuaram a construir as personagens, sendo que no final desta sessão todos os fantoches já estavam prontos. Desta vez a I começou a escrever o guião e a pesquisar músicas para a trilha sonora do espetáculo. Começou por escrever as cenas e o que ia acontecer em cada uma. O discurso era narrativo. A M e a I detiveram-se na escrita do guião durante praticamente toda a sessão, enquanto as restantes colegas acabavam os elementos plásticos. No final todas leram o guião.

Ensaio com as figuras de sombra, grupo 3



Diário de Bordo - dia 30 de janeiro de 2024 (14h às 16h)	
Momento 1	Duração: 2 horas
4ª Sessão – Apresentações e Avaliação	
Objetivos:	- Ensaio dos Teatros - Apresentações

Reflexão:

Esta sessão decorreu no auditório, os alunos prepararam o espaço. Tivemos o apoio dos alunos do curso de multimédia para filmarem os teatros. Os três grupos montaram cada um a sua mala e começaram a ensaiar, tiveram 1h para preparação e ensaios. Os grupos estavam muito motivados e todos os alunos envolvidos.

Após essa hora dei sinal que iríamos começar as apresentações. Tínhamos preparado uma mesa com um pano preto por cima, colocamos um biombo da parte de trás e criamos ali, um espaço cénico de apresentação dos teatros.

O grupo 2 foi o primeiro a apresentar, tinham valorizado bastante a cenografia e a caracterização dos fantoches, também recorreram à música gravada para ter uma banda sonora de fundo, com efeitos sonoros de sirenes da policia. O grupo 2 criou um texto dramático original, baseado no tema da igualdade intitulado “Vida Nova”, nele habitavam quatro personagens Marcos, Crystal, Rosan e Ivan o texto tinha um narrador, mas prevaleciam os diálogos entre as personagens. Faltou um pouco de ânimo nos diálogos, embora algumas personagens demonstraram expressividade ao nível da comunicação, com fortes entoações. Faltou o tempo para explorar a oralidade. A articulação entre palavra e gesto foi algo que não foi explorado faltando por isso sincronia entre a palavra dita e o movimento das marionetas, pois ou se movimentavam-se demasiado rápido face ao que estava a ser dito ou esqueciam de se mover enquanto falavam. As marionetas dentro da Mala de Cenas também se posicionavam muito de lado quando dialogavam umas com as outras, perdendo desta forma o contacto visual com o público.

Apresentação do espetáculo “Vida Nova”, grupo 2



O grupo 1 foi o segundo a apresentar. Contou a história de D. Pedro e D. Inês, utilizando a técnica de figuras de sombras e marionetas de luva. As personagens eram D. Pedro, D. Inês, D. Constança de Castela, Rei D. Afonso IV, cavalo e pessoa do povo. Apenas D. Pedro

e D. Inês eram as marionetas de luva, as restantes personagens eram figuras de sombra. Havia um narrador que ia narrando a história, à medida que os personagens apareciam, e que intercalava com os diálogos das personagens, em discurso direto. Quer a narração quer os diálogos estavam muito perceptíveis, embora faltasse, ao nível dos diálogos intensidade, ao nível da entoação e do volume, como é apanágio nos teatros de marionetas.

A articulação entre gesto e palavra foi muito bem conseguida, apesar de existirem duas camadas cénicas, as sombras e as marionetas, no entanto em relação à manipulação das marionetas o gesto ainda se encontrava muito contido, já com as figuras de sombra há uma certa tendência de movimento excessivo.

A música que entrava no início do teatro, era música medieval e criava um ambiente de Portugal no séc. XIV, mudando depois para um outro ambiente sonoro que criava um clima de tensão, que se estende até à morte de D. Inês. A música volta a mudar quando após a morte de D. Inês, D. Pedro obriga o povo a beijar a mão da rainha morta. A música esteve sempre em sintonia com as cenas que estavam a decorrer, quer na tela de sombras, quer nas laterais das portas com a manipulação das marionetas.

Apresentação do espetáculo “História de D. Pedro e D. Inês”, grupo 1





O terceiro grupo contou a história “A casa Assombrada”, criada pelos alunos, com a técnica teatro de sombras.

Nesta história a narração acompanhava a ação que decorria na tela de sombras com o aparecimento das figuras de sombra. Havia Carlos a personagem principal e o fantasma o dono da casa, os restantes personagens eram os objetos da casa: uma cama, um candeeiro, um sofá, um frigorífico, uma porta, uma colher de pau, um vestido, um guarda roupas, uma vitrola,..

Ensaio do teatro de sombras “o mistério da casa assombrada”, grupo 3



Figuras de Sombra, grupo 3



Durante a narração havia um som sempre presente que criava alguma tensão na cena, afinal era uma casa assombrada, mas também existiam ao longo da narração efeitos sonoros, como portas a ranger, bater de portas. Todos estes efeitos articularam-se muito bem com a narração e com o movimento das figuras de sombras, é certo que por falta de prática as transições entre as cenas eram mais demoradas, fazendo quebrar o ritmo da história.

A narradora demonstrou uma grande expressividade na leitura da história, através de variações no tom, ritmo e volume da voz que ajudaram a transmitir diferentes emoções e intenções. Durante a apresentação a iluminação não estava fixa mas variava quer de proximidade ou afastamento do ecrã, quer de movimento, orientando o olhar do espetador.

Figuras de sombras utilizadas na apresentação, grupo 3





Apresentação do teatro de sombras "o mistério da casa assombrada"



ANEXO 3 ENTREVISTA *FOCUS GROUP*

Data: 30 de Janeiro de 2024

Hora de início: 15:00

Número de participantes: 14 alunos

Organização do *focus group*

Preparação:

- Preparar o documento com objetivos do estudo + questões que serão abordadas no *focus group* para entregar aos participantes. - Arranjar sala (cadeiras colocadas em círculo)

- Preparar meios técnicos (gravador).

Guião da entrevista *Focus Group*

1. A Entrevista Focus Grupo deve iniciar-se com uma breve explicação dos objetivos da pesquisa e do âmbito da discussão, e com a justificação da necessidade do registo em áudio e vídeo.

“Vamos realizar o momento de avaliação (mas não conta para nota) deste projeto. Como sabem estou a realizar esta investigação no âmbito do mestrado de Ciências de Educação e tem como objetivos:

- Construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, enquanto objeto mediador do animador;
- Perceber quais os contributos da utilização da mala de Cenas para o animador sociocultural;
- Avaliar as potencialidades do objeto mediador Mala de Cenas.

Depois de termos aplicado em contexto sala de aula a mala de cenas, e de termos desenvolvido um projeto por grupo, e de o termos apresentado, vamos proceder a uma entrevista de grupo, onde vamos falar sobre esta experiência e de que forma ela

contribui para a vossa formação enquanto alunos do curso profissional de Animação Sociocultural.

OBJETIVO: Construir diferentes modos de dinamização da Mala de Cenas, enquanto ferramenta do animador;

- Qual foi a primeira impressão com que ficaram quando vos apresentei a mala. Como se sentiram?
- O que pensaram que estava lá dentro?
- Qual foi o 1º impulso quando abriram a mala? O que viram primeiro? O que pensaram que era para fazer?
- Acham que as instruções/lista de conteúdos estavam claras? Porquê?
- Acham que foi difícil ou fácil montar a mala?
- Se pudessem alterar algum aspecto das instruções, o que seria?
- Acham que o guião dramático estava claro e explícito?
- Foi fácil escolher uma história?
- Há algum objeto que acrescentariam na mala?
- Compreenderam que havia um questionário e que era a partir dele que faziam as vossas opções, ou já foram com um pensamento pré estabelecido?
- Identifiquem 3 adjetivos que caracterizem a mala.

OBJECTIVO: Perceber os contributos da utilização da mala de Cenas na formação do animador, na perspectiva dos alunos

- Acham que é importante para a formação do animador soc. desenvolver projetos na área do teatro? Porquê?
- Consideram importante esta oficina Mala de Cenas no âmbito da vossa formação enquanto animadores socioculturais? Porquê?
- O que aprenderam com esta Oficina de Teatro Mala de Cenas?
- Acham que foi fácil escolher uma história, criar uma história?
- Foi fácil ou foi difícil distribuir tarefas para o grupo?
- Gostaram de conhecer e desenvolver este projeto com a Mala de Cenas?
- O que mais gostaram de fazer?
- Gostariam de levar a Mala para o vosso estágio para contar uma história ou desenvolver um projeto?
- Na vossa opinião, em que aspecto é que a mala de cenas contribui para melhorarem as vossas competências pessoais e sociais?

- **OBJETIVO: Avaliar as potencialidades do objeto mediador Mala de Cenas.**

- O que foi para vocês trabalhar com a mala de cenas 3 palavras que definam o que foi para vocês este projeto?
- Acham que no curso de animador deveria haver uma UFCD onde se desenvolvesse projeto com a Mala de Cenas?
- Quais são para vocês os benefícios/vantagens de utilização da mala de cenas em sala de aula?
- Informação complementar – Querem mencionar mais alguma informação que pensem ser relevante.
-

Entrevista <i>Focus Grup</i>		
Momento: 1	Sessão 4	Dia 30/01/2024

Vamos fazer a avaliação sobre a atividade, que desenvolveram com a Mala de Cenas uma vez que é importante para o estudo em causa.

Esta investigação que estou a fazer tem três objetivos principais:

- construir diferentes modos de dinamização da mala de cenas enquanto objeto mediador do animador;
- perceber os contributos da utilização da mala de cenas na formação do animador, na perspetiva dos alunos;
- finalmente identificar as mais-valias da utilização da Mala de Cenas nos diferentes contextos educativos (quer em sala de aula, quer em estágio).

No fundo lanço-vos aqui algumas perguntas: em relação ao primeiro objetivo:

- 1. Qual é que foi a vossa impressão quando eu vos apresentei a mala de cenas?**

“Sentimo-nos com ansiedade”, “surpresa” e pensávamos que íamos fazer carpintaria”.

- 2. Quando ela estava fechada o que é que vocês pensaram que estava lá dentro?**

“tudo menos o que eu vi”, eu pensei que lá dentro estava um monte de fantoches”, “eu pensava que ia sair um monte de roupas de dentro da mala”, achei que a gente ia abrir uma mala ter instruções e um livro;

“eu só pensei, mais uma invenção da professora Inês!” (risos). “pensei que ia só fazer personagens, não que iríamos demonstrar”, “eu pensei: oh meu deus, um teatro de sombras, porque eu vi a tela do teatro de sombras”, “eu vi o panfleto de como montar a mala”, “eu vi muita coisa e pensei, o que é isto? O que vamos fazer?”.

3. Quando abriram a mala o que é que viram primeiro o que é que pensaram que era para fazer houve ali muitos de vós que começaram logo a querer montar em vez de ler as instruções

A primeira coisa que eu vi foi o manual de instruções. A primeira coisa que eu vi foi a colher de pau e aqueles olhinhos. Nós começámos por abrir os sacos e ver o que é que estava lá escrito e depois nós começámos a pensar: hum já vamos fazer teatro, e depois começámos a ter as nossas ideias, vimos o guião começámos a montar A Caixa e é isso; a primeira coisa que eu pensei, é que eu vi que tinha lá as figurinhas então eu pensei que era para fazer os fantoches, mas ao mesmo tempo um fantoche tão pequeno? Eu pensava que era maior, afinal também podíamos fazer com sombras e outros tipos

4. E acham que as instruções estavam claras?

“Não”, “sim, estavam claras de certa maneira sim, “não, as instruções davam bem para perceber”.

5. Acham que foi difícil ou fácil montar a mala de cenas?

Fácil muito fácil (todos), agora pensar na história fazer a cena toda, fazer os fantoches foi mais complicado; fazer os fantoches foi uma coisa relativamente tranquila”, “para vocês, nós fizemos mesmo fantoches”!

“Eu acho que foi fácil as coisas só cabem num sítio, não tem muito que errar”, “eu acho que foi difícil porque nós montamos a mala duas vezes ao contrário”; “sim foi fácil”.

6. Se pudessem alterar algum aspeto nas instruções o que seria?

“Podíamos alterar e colocar passo a passo da maneira de como aquilo se põem, e em vez de pôr desenhos púnhamos fotos, identificando os objetos da mala com números, como os móveis do IKEA”.

7. Acham que o guião do teatro estava claro e explícito?

“sim nós achamos que sim”, “foi um bom auxiliar para contar a história”.

8. Foi fácil ou difícil escolher uma história?

Difícil, fácil, difícil (*quase todos dizem difícil*); às vezes falta de criatividade e tivemos pouco tempo para pensar muito bem para fazer isso tudo com passos, tínhamos que nos despachar; a gente ficou uma aula a pensar numa história e depois mudámos e também por ser de sombras.

9. Vocês acrescentariam mais objetos à mala?

“Mais palitos, cola, fita cola, tesouras, lápis de carvão”, “também deveria ser feita uma linha na tela de sombras, que é para nós sabermos onde é que é o chão”, “porque quem está a fazer não percebe se está abaixo ou acima do chão..”

10. E agora vocês vão identificar três adjetivos que caracterizem a mala de cenas, o objeto:

“criatividade, expressão, intuitiva”, “bonita, divertida, interessante e engraçada”, “criativa, surpresa, interessante”, “paciente, criativo e pensativa”, “interessante “criativa, entusiasmante, interessante no geral, inclusiva”, “suspense, criativa, inovador”, “criativo, diferente, ” “expressiva”.

OBJECTIVO: Perceber quais os contributos da utilização da mala de Cenas na formação do animador.

11. Acham que é importante para a formação do animador sociocultural desenvolver projetos deste tipo, na área do teatro?

“sim, acho que é das coisas que mais utilizamos, até. Acho que em qualquer faixa etária, acho que é a coisa mais universal, tanto as crianças gostam, os jovens”, “e é pegarem objetos comuns e torná-los em alguma coisa, isso é muito bom! Tornar palitos personagens e transformá-los em cenas”, “este projeto é bom para o animador para saber criar as coisas do zero, e não ter sempre já coisas criadas, porque nós costumamos fazer as atividades já feitas, ajuda-nos a aprender e a criar, a desenvolver atividades do zero, montar personagens, fazer o roteiro inteiro, tendo como auxílio uma pequena caixa; “e trabalhar a área da expressão plástica e o teatro”.

Eu acho que tanto os idosos quanto as crianças, eles precisam de algo que que lhe chama atenção e que os distraia e que os divirtam e o teatro é uma ótima opção”; “e para eles treinarem a motricidade na execução dos movimentos com os fantoches, como não é nada pesado, começam a treinar mais os movimentos para não se esquecerem... para os idosos e para as crianças; “eu acho que é mais para crianças”; “mas eu acho que é mais para nós fazermos do que para eles fazerem”; “Eu acho que as crianças vão curtir mais do que os idosos”; “eu discordo que é só mais para crianças é que o teatro já vem dos séculos muito antigos e nunca ficou fora de moda e os idosos quando eram mais novos, gostavam muito de teatro, é uma coisa que vai sempre acompanhando, se sempre gostaram, também podem gostar de fazer”; “sim com crianças adolescentes porque acho que é uma atividade boa para eles e acho que vão aprender como fazer fantoche teatro de sombras”; “acho que tanto para crianças como para os idosos pois não há idade certa para fazer teatro nem para se existir”; “a nossa obrigação e dever como animador é desenvolver o conhecimento e ajudar as pessoas a desenvolverem se e isto é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento da sua arte e a sua criatividade e da motricidade, é um Tema que a maior parte gosta, é um Tema que eu acho que é muito divertido para eles e não é difícil.”

12. Consideram importante esta oficina *Mala de Cenas* no âmbito da vossa formação enquanto animadores socioculturais? Porquê?

Sim, sim, por que oferece uma variedade de atividades e podemos contar histórias com teatro às crianças e idosos; podemos ensinar as crianças a fazer teatro de fantoches, é uma ideia criativa e diferente que dá para promover o desenvolvimento com as pessoas que vamos trabalhar; porque pode ser mais um material de trabalho além de ser uma

experiência; para podermos aprender coisas novas; considero importante porque isto tudo foi uma experiência nova e diferente de tudo o que fizemos até Hoje; porque se precisarmos de fazer uma animação e se levarmos a mala eu consigo fazer uma peça de sombras ou mesmo com fantoches; aprendemos a realizar teatro de sombras e é importante porque podemos realizar com diferentes tipos de pessoas como crianças e idosos; foi uma boa experiência e aprendemos muito podemos também usar nosso estágio ou trabalho. Acho que é um projeto que dá tanto para os mais novos como os mais idosos.

13. O que aprenderam com esta Oficina de Teatro *Mala de Cenas*? Um de cada vez..

“Aprendi a escrever um guião e elaborar as personagens”, “a fazer um teatro de sombras”; “aprendi como se faz um teatro de sombras e para mim foi muito importante para o meu desenvolvimento e como pessoa”; “eu aprendi a fazer os personagens e também como realizar um teatro de sombras”, “aprendi a trabalhar melhor em grupo e ouvir aos opiniões de cada um”; “que nós precisamos de muita criatividade”; “aprendi a fazer trabalhos com outras pessoas para não ser o grupo e as pessoas de sempre”, “eu aprendi que nem sempre tudo não pode ser como queremos, a aceitar as ideias dos outros a desenvolver mais capacidades e deixar a vergonha de lado”, “ser criativa e funcionar com o que tenho”, “a trabalhar mais em grupo”, “promover os nossos conhecimentos e promover a nossa aprendizagem”, aprendi a trabalhar melhor em equipa e a usar mais a criatividade” ... mais?

14. Acham que foi fácil escolher uma história, criar uma história?

“No caso das sombras, como já existiam duas figuras dentro da mala, e nós achamos o fantasma muito bonito e foi a partir daí que fizemos a história”; “para nós foi fácil porque apenas pegamos na história que já tinha da outra aula e adaptamos”.

15. Foi fácil ou foi difícil distribuir tarefas para o grupo?

Foi fácil (todos dizem) (resposta unânime).

16. Gostaram de conhecer e desenvolver este projeto com a mala de cenas?

Sim sim todos dizem. Não! podia ter sido mais aulas. *risos*

17. Gostariam de levar a mala para o vosso estágio no futuro, para contar uma história ou desenvolver um projeto?

“sim”, “não”, “eu gostei de fazer aqui na aula, mas não sei se gostaria de fazer no estágio”; “eu vou estagiar com idosos, não sei se isto se adaptaria, porque alguns idosos não sei se têm interesse na área artística, no caso das sombras que foi o que utilizamos, talvez fosse difícil para os idosos fazerem recortes tão pequenos”, “talvez fizessem melhor os fantoches de tecido”, “sim!” ; “acho que para crianças entre os 5 e os 6 anos funcionaria muito bem se o estágio for longo”; “na biblioteca funcionaria muito bem”; “mas eu gostaria só de fazer na aula e não nos estágios”, “sim eu gostaria”.

Sim sim sim, com certeza! Eu acho inclusive que a mala por ser pequena, uma pessoa é ótimo para dinamizá-la e aí quando juntamos 3 ou mais já fica tipo um monte de mão! Então no estágio pode estar só uma pessoa, 2 no máximo é suficiente”; “geralmente é bom quando a gente tem bastante tempo para fazer as coisas com calma e escrever a história com calma se tivéssemos tido mais aulas,..”; “sim porque 6 horas,..”; “E para a história durar mais tempo também,..”

18. Na vossa opinião em que aspecto é que a mala de cenas contribui para melhorar as vossas competências pessoais e sociais?

“Sim porque aprendi a fazer sombras, nunca tinha feito teatro de sombras”; “Aprendi a fazer fantoches!”, “aprendi a fazer cabelos”; “aprendi a fazer uma apresentação!” Acho que foi um dos trabalhos que fiz em grupo aquele em que nos conseguimos entender melhor, acho que foi bom o desenvolvimento desta atividade também para futuramente quando estivermos no trabalho conseguirmos lidar melhor com as coisas com que nós trabalharíamos. **E porque é que tu achas que isso aconteceu porque é que tu achas que se deram melhor e que conseguiram trabalhar melhor em grupo?**

Primeiro porque é um trabalho mais prático, temos de ouvir mais opinião uns dos outros e aqui por exemplo eu estava a fazer um desenho se a pessoa não gostasse ela podia ter a liberdade de também fazer o seu e depois comparávamos, podíamos pedir a opinião ao resto do grupo dos colegas e perguntar qual é que estava melhor, e assim também não havia tantas brigas e discussões. **E mais opiniões?**

“a mala de cenas foi uma experiência diferente nunca tinha feito nada igual então enfim, a parte da criatividade, da minha parte, acho que falta um pouco.. mas enfim se tivéssemos mais tempo dava para nós desenvolvermos a nossa criatividade e fazer coisas mais elaboradas.”; “com este trabalho eu acho que nós e falo por todos porque acho que todos sentimos isso que aprendemos a aceitar melhor as ideias dos outros, houve alguns desentendimentos é normal algumas discussões uns queriam uma maneira, outros queriam de outra e tivemos que arranjar estratégias para que todas as pessoas do grupo aceitem as ideias uns dos outros acho que foi isso que nós fizemos e acho que correu bem.

OBJETIVO: Identificar as mais-valias da utilização da Mala de Cenas nos diferentes contextos educativos;

19. O que foi para vocês trabalhar com a mala de cenas 3 palavras que definam o que foi para vocês este projeto?

Uma experiência, interessante e divertida

Novidade, interessante e fixe

Curioso, desenvolver aprendizagens novas, trabalho de equipe

Curioso, engraçado e dinâmico

20. Acham que no curso de animador deveria haver uma UFCD onde se desenvolvesse projeto com a Mala de Cenas?

“sim, sem dúvida. Acho que deveríamos ter tido pelo menos mais uma hora para ensaios, porque fizemos a apresentação sem ensaiar..e não foi assim tão bom..

21. Quais são os benefícios/ vantagens para vocês enquanto alunos, de utilização da mala de cenas em sala de aula?

“para além das coisas que nós adquirimos em termos manuais, eu acho que ajuda muito em dinamismo de grupo. Por exemplo nós tivemos uma boa química eu acho, em quase

todos os grupos e nem necessariamente estamos sempre juntos. Eu acho que foram grupos diferentes e foi um bom dinamismo. foi uma boa maneira de relacionar a turma entre si”, “cooperação”; “pode-nos ajudar nos estágios e a dinamizar a mala de cenas”. “a vantagem é ser prático poder levar para qualquer lado”, “aprendemos a saber como trabalhar com a mala,... agora já sabemos que podemos levar a mala para o estágio e fazer teatro”

22. Querem mencionar algo mais que seja relevante relativamente a este projeto?

“Acho que a professora podia fazer uns upgrades na mala, como mais coisas: instruções, fita cola, fios de lã”, “eu acho que devia ter lãs castanhas para o cabelo”, “sim um kit de lãs” “também podíamos ter fita cola em cada mala, porque tem os pauzinhos para fazer as sombras, mas não tinha fita-cola” e “bostik”.

23. Querem mencionar mais alguma informação que pensem ser relevante?

“acho que foi divertido e interessante gostei muito foi uma das atividades que mais gostei de fazer; não mas poderíamos fazer mais vezes; gostei muito de utilizar foi uma experiência brutal; foi bastante divertido apesar das poucas aulas que tivemos. Foi uma experiência nova.”

Silêncio.

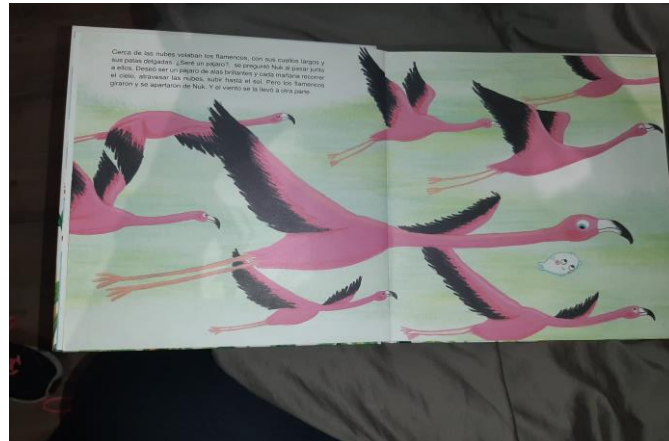
Então muito obrigada a todos pelos vossos contributos!

Muito obrigada!

ANEXO 4 FOTOGRAFIAS FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

Formação em Contexto de Trabalho Aluna 1 – Jardim de Infância 1

Livro *História de Nuk*, RRFCT A1



Resultado final das sementinhas- RRFCT A1



Fotografia dos cenários - Serei eu uma flor? RRFCT A1



Modelagem das formas animadas, elaboração das sementes RRFCT A1



Resultado final das sementinhas (formas animadas) e cenário- RRFCT A1



Formação em Contexto de Trabalho Aluna 2 – jardim de Infância 2

História “O dia em que o mar desapareceu” de José Fanha, RRFCT A2



Personagens da história: Bisnaus, cavalos-marinhos, peixes e caranguejos



Cenário água cinzenta e cenário praia limpa RRFCT A2



Apresentação do teatro às crianças do JI 2



Manipulação das formas animadas RRFCT A2



Manipulação das formas animadas RRFCT A2



Manipulação das formas animadas RRFCT A2

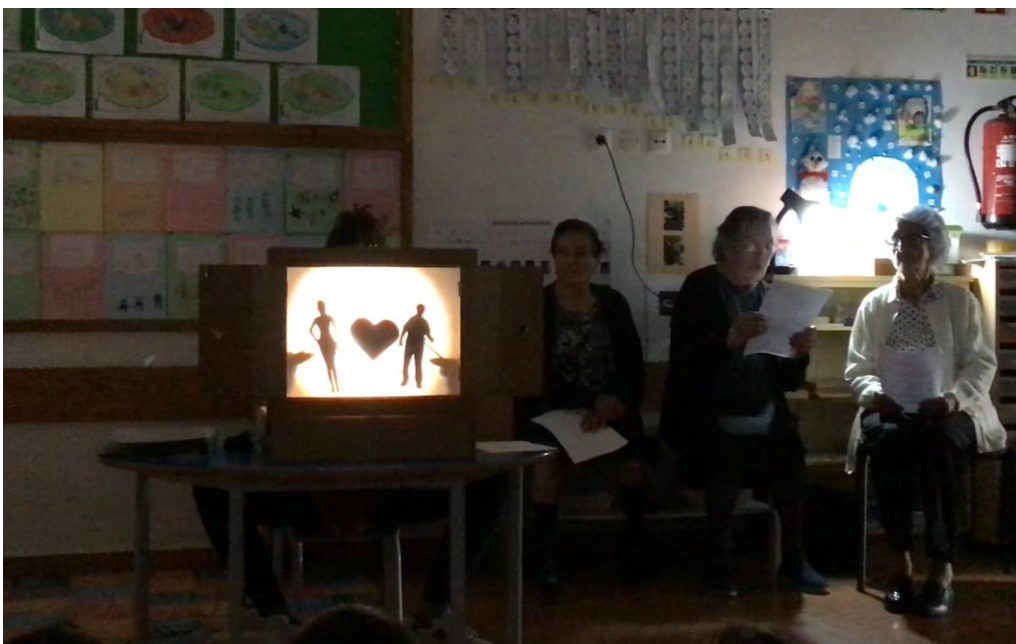


Formação em Contexto de Trabalho Aluna 3 – Centro Cultural e Recreativo

Apresentação do teatro de sombras às crianças do JI



Apresentação da história do Sr. Manuel



Conversa entre os seniores e as crianças, após o teatro



Leitura das histórias e apresentação do livro “Tesouros do Passado”



Exposição da Mala de Cenas com as figuras de sombra elaboradas para a história
"Tesouros do passado" na escola.



Livro Tesouros do Passado

