

# “EU CANTO, E TU?” - PROJETO INTEGRADO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NUM CORO INTERGERACIONAL

Relatório de Projeto

Joana Sofia Vieira Gonçalves

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Jenny Gil Sousa

Leiria, 29 de setembro de 2016

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## DEDICATÓRIA

Para os mais fantásticos e entusiasmados coralistas, que já conheci na vida: cheios de alegria, vivacidade e coragem - até nos momentos mais desastrosos fomos uma família animada. Obrigada por termos concretizado este GRANDE momento de pura magia.

Para todas as pessoas que estão no meu coração, de uma maneira especial, as minhas sentidas desculpas pela ausência nestes 2 anos. Nunca me esqueci de vocês por um segundo que fosse, hoje sei, o quanto são ainda mais especiais.

Para os meus verdadeiros e grandes anjos da guarda que sempre me ajudaram a sonhar mais além.

Para todos, os que como eu, acreditaram nesta loucura: aqui estou - feliz!

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e professora, que tem já um grande lugar na minha vida, e especialmente no meu coração, por nunca me ter deixado desistir: Jenny Gil Sousa.

Não poderia deixar de mencionar os vários professores que deixaram o seu importante contributo nesta aventura: Maria de São Pedro Lopes, Clara Leão Ana Fontes e Andrej Kowalski.

À SAMP, enquanto instituição e a todos aqueles que deram vida e muita luz a este projeto, em especial ao Coro SAMP e ao Professor Paulo Lameiro.

À paciente Laura Perdómo pelas minhas constantes inquietações.

À Maestrina e amiga, que esteve sempre do meu lado: Carolina Correia.

Ao António Costa, pelo maravilhoso cartaz.

À Filipa Capote, António Maria, Paulo Cruz, André Pinto e Bruno Homem pela disponibilidade incansável, nos últimos momentos do projeto.

Às sempre e grandes motivadoras: Natália Alberto, Inês Ferreira e Carla Duarte.

Às companheiras de estudo: Inês Sousa, Joana Pedrosa e Eliana Lopes pelas tremendas horas partilhadas - a desbravar muitos caminhos.

Aos muitos amigos que deixaram de me ver, mas acreditaram sempre até ao último dia que este projeto nasceu para acontecer: Diana Valentim, Carolina Santos, Regina Domingues, Inês Jordão, Sérgio Henriques, Ana Ferreira, João Ramiro, Miguel Fetal, Mário Jorge, Sónia Costa David Leal e a tantos outros, a quem o nome não precisa ser aqui mencionado: eles sabem-no.

À minha família pela enorme compreensão e amor.

Ao rapaz que me enche o coração a cada minuto!

Um enorme e sincero obrigada, por cada momento que vivi, todas as experiências que partilhámos, durante mais de 6 meses muito intensos: jamais esquecerei.

Hoje sou (e estou) ainda mais feliz!

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## RESUMO

“EU CANTO E TU? Homens e mulheres que se encontram pela voz e pelas vidas” apresenta uma experiência artística que desembocou numa *performance*. Esta experiência, que se concretizou a partir de um processo criativo, possibilitou aos elementos de um Coro a vivência e aprendizagem de diferentes expressões artísticas, tomando como eixo estruturante uma narrativa totalmente construída pelos intervenientes do projeto. O estudo que aqui se apresenta teve como principal intuito perceber quais os contributos de um projeto criativo e interventivo num grupo específico – o Coro SAMP. Este grupo, bastante heterogéneo, e com indivíduos de diferentes idades, apresentava a necessidade emergente de criação e reforço do relacionamento interpessoal. Por meio de várias sessões semanais de experimentação prática, foi possível, durante cerca de seis meses, envolver os alunos de classes da SAMP, familiares de participantes e outros demais interessados. Participaram neste estudo, de cariz qualitativo e com contornos de investigação-ação, um conjunto de oito elementos. Para perceber os efeitos da intervenção realizada, utilizaram-se como principais instrumentos de recolha de dados os diários de bordo da investigadora e inquéritos por questionário. A análise ao processo desenvolvido indica que, a utilização da voz cantada, enquanto fator de consciencialização do próprio grupo, foi essencial durante o processo criativo. Para além disso, realça-se uma apropriação de várias competências relacionais, comunicativas, de conhecimento sobre o outro e de si próprio, um aumento de atitude e pensamento crítico, o reforço da sociabilização e dos laços entre os elementos do grupo estudado. Destaca-se, ainda, a emergência e o reconhecimento de inúmeros sentimentos e emoções concretamente relacionados com a identificação enquanto grupo.

Palavras-chave:

Convivência, Coro Intergeracional, Expressões Artísticas Integradas, Inclusão Social.

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## ABSTRACT

"I SING AND YOU? Men and women who meet for the voice and for the lives "features an artistic experience that ended in a performance. This experience, which materialised from a creative process, made possible the elements of a choir and learning experience of different artistic expressions, taking as a structuring axis a fully narrative constructed by participants in the project. The study presented here had as main aim to realize what the contributions of a creative project and active actors in a specific group-the choir SAMP. This group, very heterogeneous, and with individuals of different ages, presented the need of creating and strengthening the emerging interpersonal relationship. Through multiple weekly sessions of practical experimentation, it was possible for about six months, engage students in classes of SAMP, relatives of participants and other stakeholders. Participated in this study, qualitative oriented and with outlines of research-action, a set of eight elements. To understand the effects of the intervention performed, used as main data collection instruments the logbooks of the researcher and surveys. The analysis of the process indicates that the use of the singing voice, while awareness factor of the group itself, it was essential during the creative process. In addition, an appropriation of several relational skills, abilities, and knowledge of himself, an increase of attitude and critical thinking, the strengthening of socialization and the links between the elements of the group studied. Another highlight, the emergence and recognition of many feelings and emotions specifically relating to the identification as a group.

Keywords:

Acquaintanceship; Integrated Artistic Expressions; Intergenerational Choir; Social Inclusion

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1 CORO INTERGERACIONAL.....	3
1.2 INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA.....	10
1.3 EXPRESSÕES ARTÍSTICAS INTEGRADAS E A CRIAÇÃO EM GRUPO.....	17
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	27
2.1 ESTUDO QUALITATIVO.....	27
2.1.1 Investigação –Ação.....	30
2.1.2 Instrumentos de Recolha de Dados.....	33
2.1.2.1 Diários de Bordo.....	34
2.1.2.2 Inquéritos por Questionários.....	36
2.1.2.3 Metodologia de Análise.....	37
2.2 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	38
2.2.1 Contextualização e identificação da problemática.....	38
2.2.2 Perspetiva Pessoal.....	42
2.2.3 Contexto Institucional.....	42
2.2.4 Sujeitos Participantes e as suas motivações.....	43
2.3 DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	47
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	55
3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	55
3.1.1 Apresentação de dados dos Diários de Bordo.....	55
3.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	72
CONCLUSÃO.....	81
Referências Bibliográficas.....	87
ANEXOS.....	93

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação em mímica de músicas populares .....	48
Figura 2 – Momento exploratório através de jogos teatrais .....	48
Figura 3 - Construção de sombras individualmente e em grupo. ....	50
Figura 4 - Interpretação sobre Maestrina do Coro durante um momento de recriação...50	
Figura 5 - Pequenos registros com algumas experiências com sombras .....	51
Figura 6 – Representação de um ensaio do Coro utilizando sombras .....	53
Figura 7 – Interpretação durante a apresentação pública .....	53
Figura 8 – Momento final da performance com todos os participantes a cantar .....	54

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Criação Artística .	56
Quadro 2 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Emoções e Sentimentos .....	58
Quadro 3 - - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Participação.....	60
Quadro 4 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Conhecimento .....	62
Quadro 5 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Capacidade Reflexiva .....	64
Quadro 6 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Sociabilização ....	66
Quadro 7 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Mensagem a transmitir ao público .....	68
Quadro 8 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Memória .....	69
Quadro 9 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Imaginário .....	70
Quadro 10 - Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo – Categoria Motivações Pessoais .....	71

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

# INTRODUÇÃO

Numa sociedade demasiado ligada à realidade tecnológica, o constante afastamento entre indivíduo e as artes realça, cada vez, mais o distanciamento entre os dois mundos, levando ao desinteresse relativo à participação e atuação cultural. Verifica-se amiúde que, de uma forma local, esta participação cultural é bastante desvalorizada em detrimento de outras atividades, ou bens considerados mais necessários. Neste quadro, as expressões artísticas perdem valor enquanto ferramentas privilegiadas de desenvolvimento.

Com efeito, as expressões artísticas potenciam a aproximação entre os indivíduos e permitem uma relação homogénea, e acessível num grupo, ainda que sem quaisquer conhecimentos artísticos. As mesmas expressões revelam-se enquanto fortes motores de adaptação à realidade, e acima de tudo enquanto elementos transformadores de exteriorização na comunicação e reconhecimento do mundo. Neste contexto, e atendendo a este facto, ambicionou-se nesta investigação a conceção de um projeto de criação integrado, por meio das expressões artísticas, de forma a perceber que contributos podem surgir num grupo Coro Adulto.

“EU CANTO E TU? Homens e mulheres que se encontram pela voz e pelas vidas”, emerge enquanto perspetiva resultante da própria análise e reflexão da instituição cultural (sem fins lucrativos) SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos, com relevante interesse no acolhimento e desenvolvimento de um desafio artístico - interventivo para a formação residente: Coro Adulto SAMP - por ser reconhecida uma necessidade, acima de tudo inter-relacional.

Considerou-se, assim, como objetivo para a implementação do projeto de intervenção e criação artística coletiva: **Atualizar e reinventar a realidade deste Coro, oferecendo a possibilidade de experienciar vivências com diferentes expressões artísticas,** resultando, os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer a forma como os participantes se percecionam enquanto grupo;

- Perceber quais as alterações de comportamento do grupo durante a experiência artística;
- Conhecer o contributo, no grupo e nos participantes, do contacto com diferentes expressões artísticas.

Assim, procurou-se com esta investigação responder à seguinte questão de estudo: «Quais os contributos de um projeto de criação integrada, num coro intergeracional?». Para que se pudesse responder à questão propostas, o presente trabalho foi efetuado em quatro distintos capítulos: Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico, Apresentação, Análise e Discussão dos Dados e Conclusão.

Naquele que se apresenta como primeiro capítulo, “Enquadramento Teórico”, serão abordados e explicitados os seguintes conceitos - chave: “Coro Intergeracional”; “Inclusão Social através da Pedagogia da Convivência” e “Expressões Artísticas Integradas e a criação em grupo”. A explicitação destes conceitos resulta de pesquisa, leitura, e seleção de conteúdos, numa perspetiva reflexiva e interventiva relativamente ao projeto criativo.

Considerando o segundo capítulo, “Enquadramento Metodológico”, o mesmo alude não só à exposição, mas também à justificação da escolha da referida investigação. Abordar-se-á, portanto, a metodologia qualitativa, a investigação-ação, bem como a seleção das técnicas e instrumentos a utilizar, neste caso: inquéritos por questionário e diário de bordo. Ainda se particulariza a utilização das técnicas para o tratamento de dados, neste caso a análise de conteúdo. Neste capítulo, é ainda apresentado e descrito, o projeto de criação e intervenção, bem como a breve caracterização dos sujeitos intervenientes.

De seguida, no terceiro capítulo, faz-se a “Apresentação, Análise e Discussão dos Dados”, ponto fundamental do Relatório de Projeto no qual se apresentam, analisam e discutem os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha. Expostos e examinados, posteriormente, discutem-se os dados relacionando a informação com diferentes visões de autores e distintas abordagens teóricas.

Por fim, apresenta-se a Conclusão que responde à questão de investigação, onde se reflete sobre várias considerações finais do trabalho desenvolvido, se apresentam as limitações do estudo e se deixam as recomendações futuras.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 CORO INTERGERACIONAL

“Quem canta, seus males espanta” - Ditado Tradicional Português

Numa sociedade extensivamente contemporânea várias são as possibilidades de ocupação e/ou lazer que são dadas a usufruir aos vários grupos da comunidade. De um modo geral, têm ganho avanço todas as atividades que contemplem uma predisposição tecnológica individualista, em detrimento de outras mais construtivas e de grupo. No entanto, há já várias décadas, têm vindo a emergir um conjunto vasto de instituições que se dedicam na sua essência à apropriação, compreensão e estímulo relativamente às Artes e ao seu relevante e capacitador papel perante a sociedade. Estas instituições objetivam, na verdade, uma intenção sobre a fruição artística, na vida de cada um - muitas das vezes através, de grupos sociais.

O Coro é um destes fenómenos artísticos que envolve pessoas – nalguns dos casos de e com várias idades. Parece, antes de mais, pertinente intentar uma definição de Coro, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, “**Coro**”<sup>1</sup> advém do latim *chorus* e do grego *chorós* e define-se como a apresentação do canto através da reunião harmoniosa de várias vozes (Ribeiro & Hanayama, 2005), sendo no fundo “o grupo de pessoas que cantam juntas”<sup>2</sup>. Desta forma, existem diferentes Coros: infantis, juvenis, adultos e séniores; em muitos destes casos o grupo abrange um número vasto de elementos com diferentes idades, naquilo que se denomina por intergeracionalidade.

No que se refere por intergeracionalidade, é essencial aludir que “o envelhecimento da população tem transformado a cena urbana num espaço de relações intergeracionais” (Garcia, 2012, p. 203), correlacionando e efetivando novas dinâmicas na própria sociedade. Este envelhecimento (Fernández & Enríquez, 2012; Grazina & Sousa, 2012) apresenta

---

<sup>1</sup> in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/coro> [consultado em 02-09-2016].

<sup>2</sup> In <http://www.lexico.pt/coro/>

“importantes mudanças tanto demográficas, como sociais e educativas; e exige/requer uma atenção e dedicação cada vez melhor e maior neste colectivo de pessoas idosas, nas quais a educação intergeracional tem um papel importante e, é sem dúvida, um dos recursos mais activos para dar uma resposta educativa de qualidade a pessoas idosas” (Fernández e Enríquez, 2012, p. 245).

Desta forma, importa observar que, o próprio aumento da esperança média de vida (Grazina & Sousa, 2012) contribui, em grande escala, como fator de união e relação intergeracional, num ambiente de cooperação (Garcia, 2012; Grazina & Sousa, 2012). A qualidade de vida, deste momento contemporâneo, emergiu com este tipo de relações, possibilitando um aumento e envolvimento dos idosos e dos mais jovens numa participação ativa (Sousa, 2012). Com efeito, e conforme apresentado por vários autores (Grazina & Sousa, 2012; Sousa, 2012), relembra-se que o “combate à solidão [...] deve passar pela promoção das relações intergeracionais” (Sousa, 2012, p. 241).

Várias são as instituições que se envolvem já nestes processos e contactos intergeracionais, onde comumente se agregam escolas e lares, numa interação mais bairrista. Fernández e Enríquez (2012) destacam algumas características expostas por Sánchez (2008) para responder e contextualizar o que é de facto a intergeracionalidade. Perspetivada desde quatro perceções: as diferentes gerações de idade que se apresentam na estrutura da sociedade; a relação presente entre diferentes indivíduos; a possibilidade de existirem projetos de relacionamento intergeracional, e até mesmo programas de forma estruturada, pensada e refletida.

E porque pode ser importante promover estas relações?

Sousa (2012, p. 241) reflete que “ao potenciar as relações entre os mais velhos e outras gerações valorizam-se experiências de saberes de diferentes gerações, esbatem-se tensões e conflitos intergeracionais originando reconhecimento e construção de afinidades”. Fernández e Enríquez (2012) apresentam a ideia que de nos correlacionamos melhor perante as diferentes fases de envelhecimento, sobre as quais devemos estar atentos, e refletem que “a intergeracionalidade é uma estratégia fundamental para se enfrentar com sucesso as alterações demográficas” (Fernández e Enríquez, 2012, p. 249), agregando e partilhando competências e experiências entre as diferentes gerações. Por último, importa ainda apresentar que são os próprios projetos, mencionados anteriormente, que podem congrega diferentes benefícios, a quem deles faz parte. Por meio destas experiências

práticas é possível fomentar o aumento, auxiliando e dinamizar o próprio tecido e espaço social (Fernández & Enríquez, 2012).

Intergeracionalidade serve assim, como veículo de encontro de diferentes pessoas – dos mais pequenos aos mais idosos. Desta forma para explorar e conhecer o que cada um pode oferecer (Fernández & Enríquez, 2012; Grazina & Sousa, 2012), numa busca e descoberta de várias potencialidades,

“através desta experiência intergeracional os seniores podem partilhar com os mais novos histórias de outrora ensinar aos mais novos o que viveram, o que experienciaram e dessa forma vão sentir-se úteis e reconhecidos no seu papel de “mais velhos” e definitivamente vestirem o fato de anciãos” (Rodrigues, 2012, p. 279).

É de facto necessário haver uma preocupação com a educação para compreender e estar nestas relações (Grazina & Sousa, 2012), uma vez que

“as práticas intergeracionais traduzidas em relações entre os seres humanos são os fundamentos que alicerçam e moldam a nossa personalidade e contribuem para a nossa identidade, na medida em que aquilo que pensamos contribui para a imagem que vamos construir de nós próprios” (Grazina e Sousa, 2012, p. 15).

O Canto é considerado uma das expressões mais antigas e comunicativas do ser humano, em especial por se ter revelado, com o tempo, um enorme potencial social e contemporaneamente inclusivo. A verdade é que para se fazer parte de um Coro é preciso muito pouco, acima de tudo é necessária muita vontade de cantar (Amato, 2009) e grande dedicação.

Esta prática cultural acontece em diferentes comunidades organizadas, por todo o mundo (Amato, 2007) e apresenta-se como elo e meio de sociabilização através do canto (Ribeiro & Hanayama, 2005). Aquele que frequenta estes grupos, em especial por motivação, age como se esta fosse uma terapia individual (Ribeiro & Hanayama, 2005; Rocha, Amaral & Hanayama, 2007), sendo o seu interesse “o convívio social, passar para os amigos mensagens através das músicas, valorizar a qualidade do envolvimento em detrimento da qualidade do seu canto” (Prazeres, Lira, Cárdenas e Sampaio., 2013, p. 179).

O Coro é assim constituído por grupos bastante diversificados, que agregam pessoas de diferentes faixas etárias, de diferentes hierarquias (Amato, 2009) socioeconómicas,

sociais e culturais (Carminatti & Krug, 2010). Contudo, dos vários estudos já efetuados (Amato, 2009; Prazeres et al., 2013) destaca-se que são as idosas (e em muitos casos viúvas) que, na sua maioria, constituem estes grupos sociais, de forma continuada. Para as mesmas esta prática é procurada a uma determinada altura da vida como forma de convivência, de forma a combater uma exclusão social diária (Amato, 2009).

O Coro e o seu conjunto de fatores adjacentes possibilitam uma “melhoria da qualidade de vida e autoestima” (Prazeres et al., 2013, p. 179).

Usualmente estes grupos encontram-se bem organizados e com alguma rotina, com incidência numa figura principal: o maestro, e as suas divisões em naipes (Almeida, 2013) – fulcrais no desenvolvimento individual e conseqüentemente coletivo. Existe um imenso trabalho comum, que destaca o sentimento de utilidade individual e a importância da permanência de cada um no grupo. É em conjunto, que adquirem maior perceção das suas próprias necessidades (Amato, 2007), tentando encontrar através de objetivos artísticos comuns (Amato, 2009), soluções para as ultrapassar, através do compromisso assumido e das várias responsabilidades inerentes.

Com efeito, no Coro, é possível corresponder às várias expectativas pessoais, fazendo cada elemento sentir-se bem e cheio de vivacidade, na sua plenitude através das diferentes relações interpessoais (Amato, 2009). O trabalho necessário, a dedicação constante, a presença e participação, a união e integração de elementos são bases diárias num Coro. Normalmente, é costume ensaiarem juntos centrando-se sob orientação do maestro, com relevância para movimentos de aquecimento, vocalizos, exercícios em grupos, trabalho de respiração (Amato, 2007). Todos estes procedimentos apresentam-se necessários, para que seja possível o canto de forma harmoniosa, e em especial, numa única e conjunta voz. Inevitavelmente, num Coro, a voz é um elemento crucial.

É somente através da voz humana que cada um pode e deve reconhecer-se e conhecer o outro (Milhano, 2008), é ainda “o instante da descoberta de que tem voz, de que pode construir com a voz” (Kerr, 2003, p. 123). Esta construção implica um processo, sendo que os ensaios são parte integrante do mesmo. Participar em vários ensaios é fazer parte da vida efetiva de um Coro, é colocar a possibilidade de participação acessível a qualquer pessoa (Almeida, 2013; Rocha, Amaral & Hanayama, 2007), “independentemente das [suas] qualidades musicais” (Prazeres et al., 2013, p.188). O ensaio é um dos momentos mais importantes para o Coro (Almeida, 2013). E, na visão de Kerr (2006) ao manter-se na

vida deste grupo existem vários aspetos sociais que se desenvolvem.

Esta prática de canto e seus ensaios “repercute [-se] em vários momentos e contextos nas suas vidas, gerando sentimentos e oportunidades, além de promover o desenvolvimento de diferentes habilidades” (Carminatti e Krug, 2010, p. 82). As “habilidades sociais” (Carminatti e Krug, 2010, p. 83) emergem dentro de grupos como coros, acabam a contribuir, embora não seja o objetivo primordial, para relacionamentos humanos, várias emoções e sentimentos agregados. Na verdade, ao estabelecer-se por um longo período de tempo, é notório e considerável, o aumento de própria autoestima (Prazeres et al., 2013) em vários participantes, bem como uma predisposição fase à harmonia e coesão social.

Também inerente ao Coro está a atividade que fomenta individualmente a autorrealização (Amato, 2007) que se constitui, ainda, como base de formação do próprio indivíduo (Milhano, 2008). Neste espaço de partilha unificam-se laços muito relevantes (Prazeres et al., 2013), longas amizades e “experiências de grande valor” (Almeida, 2013, p. 121) para cada interveniente – do mais jovem ao mais experiente.

Todo este processo carece de uma figura que se demarca: o maestro. Com efeito, o maestro (ou “regente” como é mencionado em algumas análises) deve acima de tudo, predispor-se a colocar e alcançar objetivos para o seu grupo, bem como a trabalhar a sua própria convivência (Almeida, 2013; Amato, 2007). Reconhece ainda a necessidade de auxiliar na autodescoberta (Milhano, 2008) e sensibilidade de cada um, e não apenas incitar ao trabalho sobre capacidades vocais e técnicas (Amato, 2007; Milhano, 2008).

Na verdade, o maestro é aquele capaz de reunir e trabalhar com um conjunto de pessoas completamente distintas e colocá-las, mais do que a cantar, a terem ligações coesas entre si (Amato, 2007) – a serem um grupo, acima de tudo motivado (Amato, 2009). No entanto, não nos podemos esquecer que participar, implica acima de tudo, cantar, e quem dirige assume esta prática:

“[para] realizar a integração (entendida como uma questão de atitude, na igualdade e na transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independente da origem social, faixa etária ou grau de instrução, envolvendo-as no fazer o “novo”” (Amato, 2007, p. 77).

Por isso, o maestro atua como gestor de conflitos, como educador musical, como

animador num grupo por vezes tão diversificado. É ele que cria a oportunidade de cada homem e mulher terem as mesmas oportunidades de participar, aprender e sobre tudo: criar. Mas é ainda um “facilitador, considera-se parte integrante do coro” (Amato, 2007, p. 79), em especial deve estudar e escolher o repertório que se mais adequa ao grupo (Kerr, 2006) direcionado e cruzando os objetivos pessoais dos participantes, levando-os a “sentirem prazer e estarem realizando uma atividade inteligente, que os conduz ao crescimento” (Almeida, 2013, p. 124).

Este detalhe, o repertório, é importante na relação do grupo, com o ambiente, até com o próprio mundo e público assistente: “é o recado que o coro tem para dar. É aquilo que o Coro tem a dizer” (Kerr, 2006, p. 133).

Olhando, então, de uma forma global, podemos dizer que este imbrica, inevitavelmente na qualidade de vida (Jares, 2007), ou seja, no lazer – enquanto busca consciente de satisfação individual. Por isso, assume “uma grande contribuição” (Prazeres et al., 2013, p. 177) numa atividade de completa escolha livre. São estes momentos de ócio que podem até despoletar intensos convívios intergeracionais (Prazeres et al., 2013) e em grande parte caracterizados como prazer (Carminatti & Krug, 2010; Ribeiro e Hanayama, 2005; Rocha, Amaral e Hanayama, 2007).

Os coros são necessariamente agentes de inclusão, muito em especial enquanto convívio intergeracional. É a Música e o seu ínfimo encantamento mágico que relacionam e entrelaçam as pessoas, seja de que idade for. A música recorda, relembra, efetiva várias memórias adormecidas, e associações emotivas em escassos momentos (Almeida, 2013; Kerr, 2006) – porque a música acompanha desde sempre o nosso crescimento.

Diria a sabedoria popular que “quem canta, seus males espanta”, e de facto cantar é comunicar de uma forma única em grupo: sentimentos, abordagens e realidades do mundo (Milhano, 2008) que nos rodeia, através de um instrumento incrível: a voz. É possível chegar a novas formas de olhar, pensar e sentir através das várias partilhas de experiências e amplificação das inúmeras relações estabelecidas (Carminatti & Krug, 2010). É disponibilizar a si próprio tempo e espaço para apreender novos valores, conhecimentos, trabalhar uma atitude crítica e despontar uma identidade individual e coletiva, exprimindo “sentimentos positivos” (Carminatti e Krug, 2010, p. 94).

Amato (2007, p.77) revela que: “os conhecimentos adquiridos pelos participantes do coral influenciam na apreciação artística e na motivação pessoal de cada um, independentemente da sua faixa etária ou de seu capital cultural, escolar ou social.” Capacita-se, então, o coralista com meios estético-artísticos que reconhecem e alteram a sua qualidade de vida, com desejo de produção artístico-musical, uma chamada transformação (Amato, 2009; Carminatti & Krug & Krug, 2010).

Em suma, o Coro é o alimento do espírito e da alma - para muitos fazer parte de um Coro é reconhecer um outro grupo social, muitas vezes parte integrante de uma comunidade cultural (e até associativa) de lugar: é ser parte da herança cultural de um território - é ser e ter uma segunda família. E é: ser feliz.

## 1.2 INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA

“Toda inclusão depende, primordialmente, do olhar de cada um.”

*Francisco Gonçalves, Lara Gonçalves, Paulo Santos, 2010<sup>3</sup>*

Atualmente, nas sociedades contemporâneas, as relações entre indivíduos e toda a comunicação envolvente (Pestana & Neiva, 2012) surgem inevitavelmente, o que nem sempre significa que sejamos capazes de as acompanhar da melhor forma. Contudo, verifica-se, cada vez mais, que somos preparados para conseguir gerir e lidar com a diferença (Ferreira, 2007) que nos é apresentada (Graciani, 2011).

Lidar com a diferença implica inclusão; não obstante, mencionar inclusão já se pressupõe que existe uma determinada e qualquer exclusão (Ferreira, 2007; Martins, 2014) por uma demarcada característica ou aparência do outro. Por vezes, a “invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão” (Graciani, 2011, p. 96).

A Escola é uma essencial ferramenta diferenciadora (Jares, 2007; Martins, 2014) nesta aprendizagem para a vida: como compreender e aceitar o outro (Graciani, 2011; Jares, 2007) - como fazê-lo integrar, como saber ajudar. Mas é na própria comunidade educacional que prevalece por vezes, a postura de querer “lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais” (Ferreira, 2007, p. 549).

Os grupos de iguais são também importantes neste respeito e conhecimento do outro (Reis, 2010), em especial na adolescência (Jares, 2007), numa perspetiva de partilha de experiências, desenvolvimento humano e bem-estar social (Martins, 2014). Apesar das várias metamorfoses e mudanças sociais ao longo dos tempos, são as famílias (Jares, 2007) um substancial fator e elemento primordial, que agrega e auxilia na convivência (Reis, 2010). Na verdade, as famílias e os vários grupos de iguais são um

---

<sup>3</sup> In: <https://educacaoespecialpdl.wordpress.com/2010/04/23/20/>

“espaço inicial de socialização” (Jares, 2007, p. 28) onde se apreendem os primeiros hábitos e costumes.

Todavia, não são somente as famílias que determinam a forma como nos relacionamos. Com efeito, também os meios de comunicação têm enorme influência sobre o ambiente que habitamos, as atitudes que tomamos e a forma como vivemos e crescemos (Reis, 2010), especialmente a televisão (Jares, 2007). Na realidade, os meios de comunicação social são marcantes elementos de influência nas camadas mais jovens. E como tal, a família e a educação devem andar de braço dado – ainda que nem sempre em concordância – para conseguir o “equilíbrio perante meio de comunicação e grupos de pares” (Jares, 2007, p. 216). Os próprios sentimentos e atitudes sociais contribuem para a abertura de “espaços para o ‘outro’, tal como ele é” (Martins, 2014, p. 573).

Nesta linha de argumentos, salienta-se que o mais importante é a possibilidade de aprendizagem na própria comunidade (Jerez, 2007) que oferece diferentes contextos e interações. O tipo de convivência que se assiste neste âmbito é “dominante de resultados práticos socio-económicos, políticas culturais e educativas decididas” (Jares, 2007, p.20). O facto é, que nenhum de nós gosta de se sentir:

“segregado, solitário, abandonado, pois essas situações causam medos, angústias, esgotamentos físicos e emocionais, sentimentos de autodesvalorização, impotência, fragilidade e desesperança. Somos seres integrais, plenos, que desejamos ser cuidados e merecemos ser reconhecidos em nossa singularidade, exclusividade e potencialidade, para participar da construção coletiva de possibilidades de uma vida comunitária saudável e profícua” (Graciani, 2011, p. 96).

Mas afinal, de que se trata, quando se alude à inclusão?

Incluir é saber aceitar (Graciani, 2011) uma qualquer diferença do outro, sabendo valorizar e integrar (Martins, 2001) outras dimensões do indivíduo. Ferreira (2007) reforça a ideia de que incluir é também: ser capaz de conviver com outros apesar de diferentes ideologias, etnias, deficiências, idades, entre outras desigualdades - aparentes e não visíveis. No fundo, todos somos muito diferentes, e o assumir desta compreensão revela um enorme ganho para cada um: na verdade a multiplicidade de benefícios (Martins, 2001) que se apresenta é descomunal, como o sentido de pertença ou a relação interpessoal.

A inclusão é uma experiência muito positiva para todos os que dela fazem parte (Martins, 2001); contudo, assume-se a seguinte questão: quem são os marginalizados? São aqueles que estão à parte (Martins, 2014), nomeadamente todos aqueles que foram sendo arrastados para a margem da solidão. Falamos de pessoas que, em muitos dos casos, já se encontram desvirtuados do mundo real. Por isso, incluir é ter em linha de conta que os estados momentâneos do indivíduo são necessários de envolver em grupos, especialmente quando se “instaura no âmbito das relações sociais e da experiência concreta do convívio cotidiano” (Graciani, 2011, p. 95).

Em face ao exposto, incluir é também, ser capaz de pertencer a um qualquer grupo social, numa relação de contacto com outros (Prazeres et al., 2013) - apropriando-se de alguns costumes, valores e hábitos de determinado território (Martins, 2001). Para além disso, é no quotidiano e nas várias situações espontâneas, que se constroem várias redes de convivência (Leite, 2015), sendo por isso, esta relação diária conjugada com a confraternização entre pares. Destaca-se a abordagem de César Muñoz, mencionado por Leite (2015):

“Vivimos, trabajamos, convivimos, gozamos, morimos, en la vida cotidiana. La vida cotidiana es así el ámbito, el marco, donde se desarrolla la globalidad de nuestra vida. El espacio donde moviéndonos, relacionándonos, aislándonos, intentamos o no darle sentido a nuestras vidas, al quehacer cotidiano personal, familiar y/o profesional y a nuestros diversos “cada día”. (Leite, 2015, p. 342)

Desta forma, a convivência é também essencial nesta atitude de inclusão e emerge enquanto capacitadora de qualidade de vida (Jares, 2007; Martins 2014); realça que se reconhecem várias práticas, tais como o Coro, que pretendem incidir na construção social do indivíduo enquanto atitude crítica e criativa (Amato, 2009; Graciani, 2011) propiciando interações, saberes e habilidades que geram várias emoções (Leite, 2015).

A ambiguidade sujeito-comunidade-convivência (Martins, 2014) capacita cada indivíduo de novos saberes e de diferentes olhares sobre o ambiente (Amato, 2009), sobre aquilo que o rodeia, enquanto ferramenta de expressão. A verdade é que “quanto mais desenvolvemos o pensamento, a partir da convivência com os outros, mais questionamos as coisas e mais problemas resolvemos” (Martins, 2014, p. 573).

Somos seres sociais que precisam do outro como igual para a sua própria permanência; na verdade, “não existe possibilidade de viver sem conviver” (Jares, 2007, p. 18) e neste processo de convivência em comunidade, um outro elemento que se salienta – com particular importância é o conflito. Com efeito, associado à convivência existe o conflito (Graciani, 2011) e todos os desacordos que lhe são inerentes. Na verdade, os conflitos parecem tomar uma cada vez maior visibilidade, transformando-se num aspeto característico da própria contemporaneidade.

Por isso, falar em incluir é antes de mais, abordar a ‘pedagogia da convivência’ (Graciani, 2011; Martins, 2014), tomando por base a ligação “relacional e comunicacional” (Martins, 2014, p. 568) que envolvem momentos de diálogo (Graciani, 2011), conhecimento e qualquer relação pessoal e social (Leite, 2015). Não é possível existir “convivência sem diálogo” (Jares, 2007, p. 35) uma vez que: “conviver uns com os outros é um contínuo exercício de diálogo” (Jares, 2007, p. 35).

Em face ao exposto, incluir na contemporaneidade, é um desafio que se refere à “socialização e promoção de indivíduos” (Martins, 2014, p. 568), capacitando-os de inúmeras aprendizagens formais, não formais e informais (Graciani, 2011; Martins, 2014), numa ação de cidadania participativa (Martins 2014).

Desta ação depreende-se outro proveito da convivência, numa perspectiva de auto educação relativamente à utilização do tempo livre e de ócio, de forma a sabermos correlacionarmo-nos com o outro (Jares, 2007). Falamos, em especial, de noções de igualdade. Contudo, vislumbra-se “heterogeneidade social” (Jares, 2007, p. 20) como um enorme desrespeito pelo outro. Quando os próprios direitos humanos favorecem tais ligações humanas, que atitudes e valores visualizamos?

O tempo é um imenso fator de êxito na conexão entre pares, em especial se agregado: à solidariedade - “qualidade de humanização” (Jares, 2007, p. 36). As relações humanas acarretam um determinado modelo de convivência (Jares, 2007) quando se menciona o contacto com o outro, que pode implicar: os valores de cada um, formas de organização do próprio contacto e a exclusiva relação com o outro. E cada um de nós durante um único dia pode passar por diversos modelos de convivência (Jares, 2007).

Das várias pedagogias existentes, parece-nos ser mais pertinente, no âmbito deste trabalho, aquelas que “incidem na aprendizagem do ser humano gerando o encontro, a

convivência e o diálogo intergeracional” (Martins, 2014, p. 567). Perante tal quadro, salienta-se, pois, um dos novos desafios do século: incluir e educar todas as idades para uma “convivência intergeracional, intercultural e comunicacional” (Martins, 2014, p. 567).

Na verdade, é ao comunicar, conhecer e dar espaço ao outro (Graciani, 2011) que acontece a uma aprendizagem através da dinâmica da convivência que auxilia na identificação e agregação da diferença (Martins, 2014). Mas isto implica também várias regras de grupo e sociabilização “constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação” (Martins, 2014, p. 573).

Devemos, cada vez mais, reaprender a utilizar espaços para integrar e conhecer o outro (Graciani, 2011), que é muito mais do que apenas olhar. O conhecer e identificar o outro carece de uma familiaridade que é também essencial para auxiliar a identificar a própria personalidade (Leite, 2015). Neste processo de integração e inclusão é fundamental a “cooperação dos integrantes [que] é efetivada por meio de uma união com sentimentos” (Amato, 2007, p. 80) onde a ação artística coletiva pode ter um papel crucial. Falamos, mais concretamente, do Coro. Como poderemos então falar de inclusão social e pedagogia da conveniência num Coro?

Apesar da nova realidade comunicativa, nem todos se identificam e sociabilizam por meios destas “novas tecnologias”. Impedidos e afastados desta realidade preferem relacionar-se pessoalmente e manter com outros pares ligações particulares e recíprocas. Por isso, involuntariamente, existem outros indivíduos que acabam por se isolar e afastar da chamada “comum” realidade – por questões culturais, pessoais ou até mesmo de educação. Em linha com o exposto até ao momento, salienta-se a participação ativa num Coro enquanto uma mais-valia à possibilidade de estabelecer relações interpessoais (Almeida, 2013) e de inúmeras partilhas com outros (Prazeres, et al., 2013), em suma, de inclusão social.

Sabemos, tal como foi mencionado, que o canto se considera uma “significativa ferramenta de integração social” (Amato, 2007, p. 77) na medida que proporciona e inclui distintos indivíduos na pertença de um grupo (Graciani, 2011), isto é, o Coro. No espaço que é o do Coro, é possível objetivar e reconhecer que sociabilizam (Almeida, 2013) sujeitos de diferentes classes sociais, economia, cultura, educação (Amato, 2009). Ao entrarem nestes grupos, os sujeitos encontram-se num nível de aprendizagem inicial,

deixando de parte preconceitos estabelecidos de que alguém conhece ou detém de conhecimentos mais elevados.

Nestes “espaços de convívio acontecem tantas situações sociais envolvendo muitas pessoas” (Almeida, 2013, p. 121) e os intervenientes conhecem-se, relacionam-se, trabalham objetivos comuns (Amato Amato, 2007; Graciani, 2011) emergindo sobre eles um sentimento de união reforçado: atingir um fim (Jares, 2007; Leite, 2015). Na realidade unificam-se através de uma prática musical (Prazeres et al., 2013) por meio da voz, uma vez que o “canto extrapola as cordas vocais, ressonando todo o ser, principalmente o elemento afetivo, ou seja, a própria emoção” (Prazeres et al., 2013, p. 187). Ao serem integrados indivíduos neste ambiente social capacitam-nos para várias oportunidades de aprendizagem artística “independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sócio-cultural, familiar ou escolar” (Amato, 2007, p.80).

Ainda segundo a mesma autora, nestes grupos de pessoas existe uma quebra relativa à chamada exclusão, uma vez que conseguem e pretendem abarcar vivências com os seus pares, estimular uma vida cultural, descobrir novos caminhos e romper até com procedimentos (Amato, 2007). Quem canta não o faz somente para cantar, mas para ser ouvido, aplaudido e acima de tudo, mas muitas das vezes, para enunciar uma comunicação interna para o exterior.

Prazeres et al. (2013) trazem à discussão algumas referências importantes, como o contacto com os outros, a afetividade criada (Leite, 2015) ou a expressão não-verbal, mas também a ocupação de tempo e o conhecimento de espaços e pessoas – como resultados efetivos e válidos aos participantes. É ainda, abordado o aumento da própria motivação correlacionando-se com a diminuição da monotonia. O mesmo autor refere, também a importância das canções antigas que remetem às memórias mais sensoriais e a momentos de reviver o passado: um saudosismo saudável. Este aspeto é coerente com a importância do repertório, assunto já debatido em ponto anterior. Outros aspetos são o compromisso e união de grupo como matriz de responsabilidade social (Amato, 2007), isto é “o papel das amizades e do sentido de pertencimento a um grupo enquanto fator decisivo para a sua participação na atividade Canto Coral” (Prazeres et al., 2013, p. 183).

Participar é, então, “sentir-se parte de”; “tomar parte en”.” (Leite, 2015, p. 345), no qual o regente (Amato, 2007) é também um importante elemento capacitador de integração em grupo, orientando para conhecimento e aprimoramento de habilidades, em linha com o

que debatemos anteriormente.

Em jeito de síntese, podemos dizer que o Coro emerge enquanto rede de interação, uma vez que opta por “educar ‘*pedagogias de baixa densidade*’, que surgem de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade, gerando o aprender a aprender” (Martins, 2014, p. 567). Estas pedagogias tentam oferecer uma explicação a vários problemas comuns sociais e do quotidiano (Graciani, 2011), contribuindo assim para uma mudança coletiva de cada um, até porque, a cada novo dia o homem anseia crescer e melhorar uma reinvenção do seu próprio envolvimento no mundo (Ferreira, 2007).

### 1.3 EXPRESSÕES ARTÍSTICAS INTEGRADAS E A CRIAÇÃO EM GRUPO

“Pés para que te quero, se tenho asas para voar”

(Frida Kahlo)

As artes de uma forma geral são potenciadoras de uma vasta comunicação, iniciativa, e criatividade sobre os interesses e as aptidões do próprio indivíduo. Na verdade, para muitos, esta comunicação atravessa praticamente uma realidade: é uma descoberta interior, muito em especial, pelos vários pré-conceitos estabelecidos. Faz parte do senso-comum, que somente algumas pessoas podem verdadeiramente vivenciar a arte, sendo esses, mais tarde, os que farão parte dos chamados artistas profissionais. Mas vários autores sugerem uma perspectiva de arte como processo de fruição e participação (Melo, 2000), enquanto:

“instrumento social propondo a sua dessacralização em favor da ação formativa e por consequência do conhecimento, compreensão e transformação do sujeito de ator a autor no mundo, resgatando-se a dicotomia e a simbiose entre: jogo-exercício; divertimento-trabalho; e processo-produto” (Pestana e Neiva, 2012, p. 65).

Lucília Valente (2000) aborda a Arte enquanto elemento desencadeador de emoções e de sentimentos vários, relacionando o desenvolvimento do próprio sujeito com os diferentes códigos e assimilações artísticas.

Ao abordar as **expressões artísticas integradas** denota-se desde logo que se mencionam várias exteriorizações individuais ou de participação coletiva (Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015), agregando e correlacionando várias áreas artísticas (Melo, 2000; Pestana, 2015), com a possibilidade de experimentação (Melo, 2000; Pestana & Neiva, 2012). Este conceito globalizante, capaz de agregar um conjunto diverso de áreas artísticas, empregues numa intervenção propriamente dita, apresenta-se assim como uma extraordinária diversidade de possibilidades e estratégias pedagógicas (Valente, 2000).

Nas suas possibilidades de intervenção e seu cariz mobilizador, as práticas artísticas, são associadas a espaços (in)formais – dirigidos a diferentes públicos-alvo, uma vez que os mesmos, desenvolvem distintas dimensões: sociais, lúdicas, criativas e afetivas do indivíduo, do grupo e da comunidade (Pestana, 2015).

Dentro destas mesmas manifestações, existem várias ações que se observam: como a hipótese de fundir e cruzar diferentes abordagens e realidades (Pestana & Neiva, 2012), através do corpo, de aspetos verbais, sons ou até imagens. Enuncia-se, assim, que através destes desígnios é possível olhar o mundo e recriá-lo (Pestana, 2015). É possível desta forma, uma abordagem de vários temas e enfoques sociais (Melo, 2006; Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015), sobre uma ótica reflexiva – após todas as decisões implícitas dos agentes participativos. Vários autores defendem que estas expressões integradas devem ser implementadas desde tenra idade, de forma a capacitar e potenciar a experimentação de múltiplas sensações (Pestana, 2015).

Mas a que expressões se referem? E qual o seu fim? Corporal, dramática, plástica entre tantas outras, possíveis de conjugar, como por exemplo: as TIC (Pestana & Neiva 2012). O seu máximo objetivo não é um fim ou produção de Arte, refere-se ao Universo das Expressões (Pestana, 2015), como forma de compreender o mundo através das expressões artísticas (Melo, 2006).

Uma das expressões que é frequentemente agregadora de outras áreas é a expressão dramática, em vez de teatro, uma vez que nos referimos à possibilidade de distinção, em especial por incidir no “desenvolvimento do sujeito e não o “fazer” artístico” (Pestana e Neiva, 2012, p. 65). No entanto, refere o mesmo autor, que este fazer favorece acima de tudo o desenvolvimento do indivíduo, sendo uma “estratégia de criação e compreensão de temáticas de natureza social” (Melo, 2006, p. 1107).

A expressão dramática baseia-se na sua vertente mais inovadora e apresenta processos de exploração e negociação (Melo, 2006). Através desta exploração – com maior destaque para o corpo (Pestana, 2015) - podem construir-se personagens (Melo, 2006), numa tentativa de perceber, reconhecer e questionar sobre o outro e sobre si mesmo – desconstruindo várias situações (Melo, 2006), sabendo ainda colocar-se no papel e atitude de outros. É possível assim, assumir e revelar várias aprendizagens, de forma inerente, sobre algumas técnicas de montagem, repetição de gestos e movimentos (Pestana & Neiva, 2012), ou até mesmo trabalhar com recurso a objetos por exemplo.

Se o conteúdo for produzido pelos participantes, o mesmo deve “apresentar argumentos científicos e simultaneamente ter dramaticidade, ou seja, que ele seja significativo para os sujeitos que estão em casa, mas também para o público” (Melo, 2006, p. 1110).

Sobre as interações subjacentes, e relativamente à própria narrativa, de cada indivíduo, (Pestana & Neiva, 2012), consideram-se ínfimas as hipóteses grupais (Melo, 2000). Observa-se ainda, que estes distintos contactos focam e revelam uma produção de diferentes histórias entrelaçadas (Pestana & Neiva, 2012). Desvenda-se assim a “**criação coletiva**” (Pestana e Neiva, 2012, p. 60) sobressaindo a “potenciação de novas dinâmicas criativas” (Pestana e Neiva, 2012, p. 63), como “um processo onde várias linguagens artísticas são convocadas integralmente” (Melo, 2000, p. 115).

Ao que se refere por criação coletiva (Melo, 2000; Pestana & Neiva 2012) – revelam uma ideia de que o processo não precisa necessariamente de ter por base um elemento, como um texto, ou um objeto propriamente dito. Pode simplesmente emergir através de 3 diferentes sentidos: a participação de grupos e suas relações, as próprias vivências individuais e o ambiente e intensão consequentes. Desta forma, apreende-se a criação em conjunto como “objeto de aprendizagem e de reflexão crítica” – (Pestana e Neiva, 2012, p. 66).

Os participantes assumem desde logo que não são profissionais e a criação artística acontece com o desenrolar de várias situações em grupo (Melo, 2006). No entanto, a sua inexperiência artística prende e retrai quer o pensamento quer movimentos ou disposições corporais para iniciar um momento ou uma narrativa contínua (Melo, 2006).

Conjugando diferentes abordagens artísticas, efetiva-se a viabilidade de estabelecer maior distinção sobre o pensamento: crítico e criativo, sendo mais capaz de analisar e compreender o que o rodeia (Melo, 2006; Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015). De entre vários aspetos valorativos denota-se a possibilidade e espaço para interpretação, observação e consequentes debates (Pestana & Neiva, 2012; Melo, 2012). Destas dinâmicas e atividades emergem a identificação do “desempenho, a perceção e a avaliação inter e intra-individual” (Pestana e Neiva, 2012, p. 66) entre participantes e seu mediador.

No que concerne à eventualidade de aquisição de competências várias, pretende-se que individualmente sejam capazes de entender vários conteúdos comunicativos distintos, de

forma racional (Pestana & Neiva, 2012; Melo, 2012). O autor Ferreira (2001 p. 87) refere que ao serem realizadas atividades artísticas são desenvolvidas competências como “auto estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível”. É possível através da riqueza das expressões artísticas (Brassart & Rouquet, 1977) desenvolverem um sentido estético tornando-se capazes de expressar melhor as suas ideias, e/ou sentimentos, passando assim a compreender as relações, bem como a compreender a importância das Artes como forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (Ferreira, 2001). Melo (2000, p. 123) relaciona a existência de uma maior focalização na “aprendizagem interpessoal e outra no processo de criação artística em si mesmo”.

Sobre esta mesma noção, é relevante mencionar a experimentação decorrente na “**experiência artística**”. Experimentar, é poder tentar, explorar, manipular e transformar diferentes possibilidades, uma vez que atividades, sessões e momentos destes possibilitam experiências de aprendizagem (Melo, 2000) e um imenso desenvolvimento. A experiência artística, quando partilhada, amplia as oportunidades da construção da relação com o “outro”, na medida em que se concretiza através “da partilha de ideias e da expressão de sentimentos, onde todos se manifestam criativamente” (Magueta, 2014, p. 235).

Existe uma espontaneidade incrível nas crianças, que nos adultos é mais incomum habitar pois “a expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição.” (Reis, 2003, p. 116). No entanto, nem sempre a prática artística pode ser repetível, pois depende sempre de várias circunstâncias e dos grupos (Melo, 2000).

A experimentação, também, corresponde a uma necessidade e interesse pessoal, despoletando certos pontos de criação. Deve considerar-se que a criatividade não pode ser desassociada da prática e treino de sentir que estimulam o imaginário (Brassart & Rouquet, 1977). Brassart & Rouquet (1977, p. 51-52) referem: “iniciar à criatividade é tentar, com um fim educativo, fazer adoptar uma atitude prospectiva, dinâmica, formar um espírito, oferecendo-lhe os meios para adquirir faculdades suplementares de flexibilidade, de invenção, de disponibilidade, aplicada a todos os seus empreendimentos.”

As experiências e vivências de cada um influenciam a criação imaginativa (Melo, 2012), mas quando o processo envolve liberdade, poderá despoletar-se a imaginação e criatividade. Independente do referido anteriormente, Sousa (2003 p. 75) refere que expulsar, “é exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão”.

De facto as escolhas acontecem este momento de experimentação (Melo, 2000), que é distinto para cada um pelas diferentes experiências e “pela capacidade de intercomunicação intrínseca expressiva” (Pestana, 2015, p. 145).

Este momento artístico acaba posteriormente a ser entendido como: **processo criativo** – no qual são necessárias diferentes decisões relativamente ao que vai acontecer e como se vai transmitir e comunicar, uma mensagem implícita. Mas de facto como funciona este processo? Numa primeira fase Melo (2000) identifica que o processo abrange as várias explorações em grupo – quando possível os participantes correlacionam as suas vivências com a atividade em questão. A autora Melo (2006) realça que as próprias vivências de cada um, que numa fase inicial, são suficientes para a abordagem de um trabalho conceptual e criativo.

Existem vários elementos potenciadores e estimuladores de criatividade, possíveis de executar em diferentes grupos, como *brainstorming*. Naquela que é designada por fase primária do processo, não existe ainda qualquer questionamento se as ideias apresentadas fazem ou não sentido, ou se são sequer exequíveis. É ainda visualizado que quase todos começam com ideias megalomaniacas (Melo, 2000). Num segundo e fundamental momento, entende-se o processo criativo como um agregador de várias ideias decorrentes do relacionamento de pessoas, sendo considerado um estruturante “elemento integrador e regulador” (Pestana, 2015, p. 145).

Nestes momentos é necessário recorrer à exposição de várias reflexões (após as atividades), que na sua maioria devem ser registados – sendo a escrita um dos exemplos acessíveis e rápidos. O registo é bastante importante uma vez que o que cada um vive nestes momentos, por vezes, “perde-se no tempo e na memória” (Melo, 2000, p. 125). Ao escrever podemos abstrairmo-nos do que rodeia e sermos mais autocríticos. Por outro lado, registam-se “vivências do foro sensorial e emocional, logo, potencialmente difícil de ser partilhado” (Melo, 2000, p. 125).

Como exposto e exemplificado anteriormente, através da visão de Melo (2000), é muitas vezes no processo que se encontra a essência final e não num produto ou numa *performance*.

No que se realça como processo, dentro deste prisma de experimentação artístico, vários autores salientam essencialmente: o jogo e a improvisação (Melo, 2006; Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015).

Pode utilizar-se o jogo como forma de atingir uma determinada aprendizagem (Pestana & Neiva, 2012), ou até como “agente reactivo cultural e diferentes contextos vivenciais” (Pestana, 2015, p. 146). O mesmo pode ser encarado como um culto com o qual é possível ter e abranger uma linguagem mais universal e compreendida por vários e diferentes grupos (Pestana 2015). Este ato de jogar implica o recurso de diferentes estratégias e processos de recriação, num momento individual ou em grupo, no qual é possível apresentar um processo dinâmico (Pestana, 2015). Desta forma enquadra-se que o jogo no quadro das expressões artísticas integradas como “vetor impulsionador de diferentes dinâmicas intersociais” (Pestana, 2015, p.145).

No que concerne à improvisação, caracteriza-se a mesma “pela inexistência de uma sinopse escrita e pela liberdade de execução dos sujeitos/atores, e pela ausência de controlo por parte do animador/professor” (Melo, 2006, p. 1109). O mesmo autor enuncia como um elemento de levantamento de ideias, e não pela carência ou não de orientação de alguém (Pestana, 2015). Este momento é completamente inesperado e por vezes impensado, emergindo uma disponibilização para a “vivência e mobilização do corpo e da voz necessárias a criação das improvisações” (Melo, 2006, p. 1112).

Nesta perspetiva, identifica-se que o problema com alguns grupos é olharem para os objetos como produtos em si, e não serem capazes de correlacionar e conceber os mesmos numa outra visão e perspetiva de imaginário (Melo, 2000). Não existem receitas, nem qualquer modelo a seguir (Melo, 2000); no entanto (por exemplo a ausência de quaisquer materiais e recursos advém de soluções, que nem os próprios sabiam que tinham dentro deles). Constrói-se um mundo novo de conhecimento e descobertas, no qual emerge a “valorização do processo de criação em si mesmo” (Melo, 2000, p. 120).

É comum que sejam apresentados, decorrente de vários processos a chamada: “*performance* de forma participativa e articulada, de modo a (re) construir e avaliarem

[os vários] processos criativos” (Pestana e Neiva, 2012, p. 58). Quando se refere “performance artística significa enquadrá-la no espectro amplo das Artes Visuais” (Pestana, 2015, p. 145), envolvendo-se assim mais do que a palavra, o corpo, o espaço e os outros elementos expressivos (exemplo: sombras, adereços, decoração).

Se for decisão do grupo, deve-se dar oportunidade e possibilidade à “experimentação de metodologias artísticas colaborativas que devem findar um produto *performativo*” (Pestana e Neiva, 2012, p. 59). Na verdade relativamente à aprendizagem este pode parecer o caminho mais coeso, mas outros autores confrontam que não é o fim o mais importante - e sim o caminho para atingir esse fim mesmo fim (Melo, 2006) – como mencionado anteriormente.

A *performance* artística abrange um conjunto de ações implícitas desenvolvidas por um ou mais indivíduos, e envolve diferentes meios, numa perspetiva de sintonia de trabalho (como materiais plásticos, visuais, adereços, teatrais...) (Pestana, 2015). Este é um processo continuado de “observação, diálogo, reflexão, experimentação recriação e avaliação da ação” (Pestana 2015, p. 148) ao acontecer noutros espaços assumem-se outras dimensões, por considerar “fragmentos de histórias de vida” (Pestana, 2015, p. 147). De facto a própria referência ao quotidiano passa por ser uma das reflexões de análise e construção de uma *performance* (Pestana, 2015).

É comum que nestes registos exista a criação e elaboração de um guião (Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015) por forma a apresentar e encaminhar, de uma forma mais organizada, o conteúdo a trabalhar pelo grupo. Ao atingir este nível de “*performance* integradora” (Pestana e Neiva, 2012, p. 60) significa que se assumiu um compromisso – e a presença e participação são essenciais (Melo, 2000), e por isso já se considera um pensamento mais além, de por exemplo colocar os próprios expetadores a pensar, questionar e avaliar (Pestana & Neiva, 2012). Já se tem em conta as próprias expectativas do público (Melo, 2006).

Dentro da própria estrutura os ensaios (Melo, 2000) são um importante desencadeador de trabalho – pelas várias melhorias, com momentos de negociação (Melo, 2000). Mas de facto estes momentos de ensaios nem sempre são considerados benéficos, e espaços negativos por serem considerados momentos de repetição (Melo, 2000) podendo ser até considerada “contraproducente em termos de envolvimento e prazer pessoal” (Melo,

2000, p. 124). Em vários grupos, como o caso do exemplo de Melo (2000) – os alunos desvalorizaram os ensaios e as alterações abordadas, uma vez que não se pré-identificaram como profissionais das artes.

Enuncia-se assim, a possibilidade de relação e interação com o público (Pestana & Neiva, 2012). O que é expresso e apresentado na *performance* através do simbolismo e meios comunicativos interfere ainda na “fruição e na interpretação estética do outro: o público” (Melo, 2000, p. 121). É comum que dúvidas e questões como: e o grupo será capaz de compreender a mensagem ou será suficientemente comunicativa (Melo, 2000)? De facto, “a qualquer *performance* subjaz uma intencionalidade comunicativa, ou seja, que o público partilhe e se possível, compreenda as ideias que a obra explícita ou implicitamente contém” (Melo, 2000, p. 124). Mas o facto é que uma única obra, apresentada no mesmo dia e com divergentes espetadores na mesma oferece uma “pluralidade de interpretações” imensa (Melo, 2000, p. 121).

Se de facto através das expressões artísticas integradas se criarem condições para vivenciar este procedimento – a *performance*, a reflexão final consequente (Melo, 2000) é importantíssima. Antes mesmo deste procedimento aconteceu algo e o sentimento de realização pelo grupo é inexplicável (Melo, 2000). Esta acontece como “um ”pretexto” para uma reflexão sobre os processos criativos, e funciona como uma medição para uma reflexão pessoal e pedagógica” (Melo, 2000, p. 121). Outros momentos da reflexão são desencadeados após a *performance*, uma vez que esta é que conduziu toda a prática e tomada de decisões (Melo, 2000). Uma avaliação após a concretização da *performance* auxilia no processo de ser mais capazes de olhar, refletir e criticar sobre o processo (Melo, 2000).

Entre o grupo criativo, e as expressões artísticas, deve haver uma busca pelo equilíbrio (Pestana & Neiva, 2012), com forte mediação de quem os acompanha. Por vezes os intervenientes, por si só nem sempre alcançam ou atingem aquela que é considerada uma boa relação de reflexão e conjugação com as expressões artísticas. É no entanto, o dinamizador, a quem cabe a orientação do grupo, deve saber estar atento a cada participante (Pestana & Neiva, 2012), estabelecendo vários indicadores e metas de monitorização.

Cabe ainda “a planificação e distribuição das tarefas, o aplainar das dificuldades do tipo técnico, e principalmente a resolução dos conflitos e das situações emocionais que um

trabalho deste tipo sempre cria.” (Melo, 2006, p.1110). Ao colocar como elemento estranho ao grupo “não é incompatível com a liberdade e com o desencadear da criatividade [individual] ” (Melo, 2000, p. 123). É este elemento que muitas das vezes coloca problemas e auxilia o grupo a enfrentar realidades e construir soluções.

Existe uma preocupação com a construção do cidadão (Pereira & Lopes, 2011) e sua consciencialização, numa prática que revela e presenteia com a capacidade de autonomia estonteante, de criatividade e de voz própria. O mesmo “ surge como agente que promove um bem cultural e artístico, e desta forma, encontra-se associado à difusão da arte e da cultura, junto da população” (Pereira & Lopes, 2011, p. 191). Formamos pessoas quando lhes damos acesso ao contacto de expressões distintas, e oferecemos outras formas de se comunicarem, não sendo obviamente artistas profissionais.

Através das expressões artísticas integradas e o seu fundamental papel de experimentação e conseqüente processo criativo é possível capacitar os indivíduos para o estímulo (Valente, 2000) de uma fruição e análise crítica (Melo, 2006; Pestana, 2015) de cariz estético (Pestana & Neiva, 2012). Este inter-relacionamento com as expressões despoleta e provoca uma natural transformação, pelo simples interesse e prazer de participar (Valente, 2000) não evocando rasgos de enunciação de artistas criativos, mas de sujeitos comuns numa vivência e partilha de momentos através de várias expressões.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. No fundo estes momentos de expressão permitem acima de tudo “motivar para a diferença e inclusão artística e cultural” (Pestana, 2015, p. 148), numa perspectiva mais contemporânea e acima de tudo realista.

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

## 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 2.1 ESTUDO QUALITATIVO

O presente estudo assenta numa investigação do tipo qualitativa, por promover a análise e a observação, por parte do investigador, sobre uma realidade e contexto muito próprios. A referida abordagem centra-se na “mudança, [promovendo] o aperfeiçoamento e a transformação da realidade” (Trilla, 1998, p. 102).

A investigação, independentemente da sua natureza, tem na sua essência a busca e a descoberta de conhecimento. Com efeito, caracterizar a investigação qualitativa, implica abordar um conjunto de aspetos tal como refere Lopes (2008) através da abordagem de Gayou (2003). Assim, o autor apresenta uma exposição de onze etapas para a sua concretização:

“definir o tema; colocar problema (s) e pergunta (s); definir a importância e relevância do estudo considerar a viabilidade do projecto; definir os objetivos do projecto de investigação; proceder a uma pesquisa bibliográfica e elaborar uma lista bibliográfica; fundamentar a escolha do paradigma qualitativo de estudo para responder à (s) pergunta (s); definir paradigma interpretativo; definir as características dos participantes; definir procedimentos para a obtenção de informação; proceder à análise dos dados; definir a forma de organizar e analisar a informação; elaborar a informação final” (Lopes, 2008, p. 74).

Segundo os autores Carmo e Ferreira (1998), Lopes (2008) e Trilla (1998), o paradigma qualitativo utiliza, primordialmente, o emprego de métodos qualitativos, reforçando e confirmando o referido modelo, alargando-o a possíveis margens de intervenção. Uma outra característica, é o facto de o mesmo ser holístico (Carmo e Ferreira, 1998; Lopes, 2008; Serrano, 2011), ou seja, considerar a realidade global e subjetiva, destacando sempre grupos específicos de estudo.

O que prevalece neste tipo de investigação é o “carácter indutivo” (Lopes, 2008, p.75), onde o próprio investigador elabora conceções, não se limitando apenas a uma recolha simplista dos dados. Por isso, reitera-se a ideia de que as participações e observações retiradas dos contextos empíricos são analisadas numa perspetiva holística por serem especificadas e não divididas em diferentes variáveis quantificáveis (Lopes, 2008).

Nesta linha de argumentos, o estudo qualitativo é feito

“a partir do mundo real, estudando-se os processos sociais de modo flexível, construindo, reconstruindo e adaptando o modelo de análise e rejeitando posturas predefinidas; as pessoas, para a investigação qualitativa têm rosto e nome, pois, o investigador interage com elas, para a obtenção da informação” (Lopes, 2008, p. 75).

Assim sendo, este paradigma, coloca enfoque num maior aprofundamento do conhecimento de uma realidade (Bogdan & Bikle, 1994; Lopes, 2008; Serrano, 2011), através da observação direta e natural (Serrano, 2011). O contexto empírico deve ser explorado, descrito - o mais fielmente possível -, e orientado para uma constante descoberta, de forma expansiva (Lopes, 2008). Contudo, é preciso ter consciência que ao desenvolver conceitos, compreender fenômenos a partir de uma recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), é necessário apresentar rigorosidade na descrição dos dados e ter sempre em consideração as limitações dos participantes (Lopes, 2008).

Neste processo qualquer informação é extraordinariamente relevante, acima de tudo por ser considerada com importância em si mesma. Devemos questionarmo-nos sobre o que fazemos e porquê explica Glória Pérez Serrano (1990), “procurando as evidências nos dados e observação, para aceitá-los, rejeitá-los ou modifica-os” (Serrano, 1990, p. 327). Neste tipo de estudo é o próprio participante que toma decisões, sendo que o investigador faz parte deste campo de atuação.

Neste paradigma interessa ao investigador “o caso particular, o grupo, e o fenômeno na realidade na qual se destacam” (Serrano, 2011, p. 331), sendo “vinculada ao contexto” (Serrano, 2011, p. 335). O êxito deste tipo de investigação prende-se com o aproximar e estudar uma realidade, de forma presente, permitindo o conhecimento e o envolvimento com ela, considerando as vivências e atuações dos participantes com as suas atitudes pensamentos e reflexões (Bogdan & Biklen, 1994).

Um dos referenciais desta abordagem qualitativa é o próprio investigador que, além de ser bastante ativo, “deve zelar por prestar informações de forma clara e precisa, o que certamente contribui para uma eficácia ao nível dos resultados e, conseqüentemente para o êxito da investigação” (Lopes, 2008, p. 89). Neste processo, os investigadores focalizam-

se, essencialmente no método e no processo (Serrano, 2011), mais do que nos resultados obtidos. Um outro aspeto a realçar é a constante interação/intervenção de investigadores com investigados.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) reforçam a ideia de que as escolhas do investigador, se referem concretamente às ferramentas de análise e recolha dos dados e acontecem dentro do que o mesmo prevê como mais adequado.

Neste tipo de abordagem, os investigadores “ênfatisam o pensamento subjetivo” porque têm consciência de que “vivemos na imaginação, contexto bem mais simbólico do que concreto” (Bogdan e Biken 1994, p. 54). Nesta linha, Serrano (2011) alerta que o próprio “investigador [...] não deve investigar apenas com intuito de obter mais conhecimento e de maior qualidade, [...] deve adoptar uma postura crítica e de compromisso, ao dedicar o seu valioso tempo com vista a melhorar algum problema concreto que requeira solução.” (Serrano, 2011, p. 335). Por isso, a generalização dos dados não é uma preocupação da investigação qualitativa.

Este estudo, que visa a descoberta científica e a produção de conhecimento (Lopes, 2008; Trilha 1998) tem presente que os seus dados não são generalizáveis (Serrano, 2011), conforme apresentado anteriormente, uma vez que o que acontece num determinado grupo não se revela igual noutros (Lopes, 2008).

Em jeito de síntese, atendendo às características da abordagem qualitativa, e que foram sendo explicadas ao longo deste capítulo, este é o tipo de investigação que melhor se adequa à natureza do projeto realizado no âmbito deste trabalho. Foi objetivo norteador a preocupação relativamente ao contexto e seu público-alvo, bem como, as interações dos participantes no seu meio de convívio ou até a própria instituição/contexto de estudo.

Foi também, preocupação da investigadora o pós intervenção e participação no projeto. Por isso, foi tido em conta não só o compreender, como interpretar todo o meio e espaço envolvente, e a própria perspectiva pessoal dos intervenientes. Destaca-se, portanto, a perspectiva ocorrida entre investigador e investigados, pois as atividades – por exemplo - ocorreram, conjuntamente, com uma observação participante, aspetos muito característicos da investigação qualitativa.

Investigar de forma qualitativa é então “operar com símbolos linguísticos com o fim de reduzir a distância entre teoria e dados, neste contexto e acção.” (Serrano, 2011, p. 328). Ao considerar a abordagem qualitativa enumera-se o “objectivo [de] provocar estratégias de inovação. Neste sentido poderíamos afirmar que a investigação é em si mesmo inovadora“ (Serrano, 2011, p. 341). Este tipo de estudo “considera-se como um processo activo, sistemático e rigoroso de indagação” (Serrano, 2011, p. 328).

“A investigação e o investigador têm o papel de mostrar horizontes, de iluminar caminhos, assim como de explorar vias possíveis e futuras acções “ (Trilla, 1998, p. 105), desta forma depreende-se que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 1997, p. 20).

### *2.1.1 Investigação –Ação*

Falar de investigação-ação implica, antes de mais, referir que se tratar de um método sistematizado, crítico e reflexivo com finalidades específicas de obter dados pertinentes, após uma utilização correta de instrumentos metodológicos (Carmo & Ferreira, 1998). Sendo um método, esta investigação, obedece a um conjunto organizado de fases, enunciado pelos anteriores autores:

1. Identificação de um problema que conduz a várias questões
2. Pergunta de Partida
3. Revisão da Literatura
4. Exploração (Leituras, Entrevistas)
5. Questões Orientadoras
6. Início da construção do Projeto de Investigação
7. Construção do Modelo de Análise (passos de observação e medida da realidade)
8. Definição das Metodologias (abordagens, técnicas)
9. Elaboração das técnicas de recolha de dados
10. Recolha de dados empíricos
11. Análise e interpretação das informações
12. Redação das conclusões e do documento final

O autor Gómez (2011, p. 117) apresenta a investigação-ação como uma “investigação *na* acção”, incita a utilização do termo por considerar que os vários processos de investigação deveriam resultar em “avanços teóricos e mudanças sociais” (Gómez, 2011, p. 117).

Neste sentido, ao tratarmos a investigação-ação assumimos uma dinâmica aberta e participativa, mas que não manipula o público e seus consequentes dados (Gómez, 2011). Na verdade, tal como defende Glória Pèrez Serrano (1990, p. 14) “existe um princípio fundamental que afirma que o sujeito é o seu próprio objecto de investigação. Deste modo a transformação da realidade investigada supõe uma transformação do próprio investigador”. Assim, pretende-se que o próprio sujeito seja capaz de transformar o seu contexto (Trilla, 1998), percebendo uma “mudança e melhoria, no qual o “saber”, o “fazer” e o “transformar” tomem parte de um mesmo processo” (Gómez, 2011, p. 118).

No que se refere à sua estrutura, a investigação-ação, é composta por três vertentes, existindo uma forte interação entre elas: investigação, formação, e ação. A ação é o aspeto que comandará as duas outras vertentes. Com efeito, é colocado um problema de forma prática e concreta em que ação e a investigação funcionarão como processo de formação (Carmo & Ferreira, 1998).

Em linha com a ideia apresentada, as próprias interações sociais são tidas como essenciais nos planeamentos metodológicos; é de salientar, como explica Gómez (2011) que a própria experiência humana tem a necessidade de identificar o que, e como se, abordam os vários aspetos da memória quotidiana. Por isso, os participantes são envolvidos e apresentam-se como “sujeitos da acção e da transformação social” (Gómez, 2011, p. 120).

Numa preocupação constante de atuar sobre a “realidade, seja esta social, cultural, política ou educativa” (Gómez, 2011, p. 121), verifica-se que a transição de metodologias de investigação para a ação complementam e observam uma reflexão de forma a melhorar realidades sociais (Bell, 1997; Gómez, 2011).

Assim, neste tipo de pesquisa, intenta-se na procura de respostas a desafios do quotidiano e da consequente convivência com o outro, sendo a forma de “confrontar determinados processos e situações” (Gómez, 2011, p. 123). Assim sendo, a investigação desta natureza, incide sobre conteúdos culturais de determinados grupos (Bell, 1997).

Parte-se, destarte, do problema, atendendo à sua significância na perspetiva de “gerar uma

informação e uma análise da acção mais do que uma exposição de resultados“ (Gómez, 2011, p. 134 – 135) tentando “impulsionar formas diferentes de [...] procurar respostas, com uma visão mais contextual, integral e integradora” (Gómez, 2011, p. 126).

Nesta abordagem, os intervenientes são protagonistas de uma construção de conhecimento, devendo assumir a própria investigação uma “implicação directa na resolução dos próprios problemas” (Gómez, 2011, p. 130 – 131). É possível assim identificar novas dimensões e melhorar a prática, “converte [ndo-a] [...] num objecto de análise” (Gómez, 2011, p. 130), de forma a devolver o protagonismo aos agentes participativos (Trilla, 1998; Bell, 1997). Esta pesquisa “oferece para aproveitar a grande riqueza epistémica que possuem as pessoas para indagar, explicar e modificar as suas realidades quotidianas” (Gómez, 2011, p. 117).

A investigação-ação assume que investigador e sujeitos são ambos participantes, partindo da realidade dos sujeitos, denota-se assim, uma preocupação na eficácia resultante – onde o mais importante é a aprendizagem através da reflexão considerando a prática (Zabalza, 1994). No entanto, Judith Bell (1997) alerta para o seguinte “a investigação-acção tem de ser planeada da mesma forma sistémica que qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos seleccionados para a recolha de dados da natureza da informação pretendida” (Bell, 1997, p. 22).

Assim, e no que se refere às técnicas de recolha de dados para verificação de resultados, considera-se que as mesmas são flexíveis e abertas, existindo vários instrumentos disponíveis para este mesmo fim (Bell, 1997). A análise de dados, e suas interpretações, é essencial para que permita a cada um “situar-se nos seus antecedentes e actual estado da questão” (Gómez, 1997, p. 133).

Neste quadro o investigador considera-se privilegiado do próprio trabalho, pois define os problemas, que devem ser investigados, e cuja solução a encontrar, deve refletir sobre a própria prática.

Tal como concluído anteriormente, este tipo de investigação, ao poder ser sentida e experimentada pelos protagonistas, é admirável por ser usada como meio de mobilização social, dedicando-se assim a questões que a investigação por si só não consegue resolver.

O seu objetivo é uma reflexão crítica sobre a ação efetuada, e uma característica essencial é a ação continuada desse mesmo trabalho. Reitera-se, ainda, que sendo um método, esta mesma investigação obedece a um estabelecido conjunto de etapas, que auxiliarão na formulação do problema e, conseqüentemente, das hipóteses de resolução, bem como uma recolha de dados. Posteriormente à intervenção é necessária uma reflexão, que busca essencialmente uma mudança social (Lessard- Hébert, 1994).

Em jeito de síntese, o fundamental aqui é a atitude interventiva, o ato de agir, o atuar sobre algo estudado que necessita de ação produtiva, refletindo e transformando a realidade (Carmo & Ferreira, 1998). Trata-se, pois, de uma investigação que apresenta “uma característica importante da pesquisa-acção é o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba” (Bell, 1997, p. 21) uma vez que os próprios participantes podem continuar a “rever, avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell 1997, p. 21). A investigação-ação é portanto, uma forma de recriar vivências e “realidades de aprendizagem artística” (Pestana e Neiva, 2012, p. 261)

### *2.1.2 Instrumentos de Recolha de Dados*

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), uma seleção correta de técnicas de recolha de dados auxilia a execução dos métodos na ação concreta. No que concerne ao conjunto de técnicas, o investigador que utiliza a investigação-ação predispõe-se a uma procura de “soluções para suprimir as carências e necessidades de uma determinada comunidade a partir das dinâmicas mobilizadoras onde todos são protagonistas” (Lopes, Galinha, & Loureiro, 2010, p. 82), procurando atingir uma forte incidência na utilização de processos “activos, criativos e dinâmicos “ (Lopes, Galinha, & Loureiro, 2010, p. 82) realçando as características e conhecimentos de cada indivíduo.

Perante tal facto, emergem questões tal como evidencia Bell (1997, p. 95): “«qual é a melhor maneira de recolher dados?»”. Uma qualquer abordagem não dependente somente recolhas qualitativas ou quantitativas, uma vez que vários são os investigadores que congregam ambas para validar e comparar os dados (Zabalza, 1994). No entanto, deve sempre que possível cuidar-se e estudar quais os instrumentos de recolha a ser utilizados “porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral” (Bell, 1997, p. 95).

### 2.1.2.1 *Diários de Bordo*

Relativamente ao instrumento Diário de Bordo, este é constituído por apontamentos do investigador com observações organizadas, detalhes dos relatos expostos, interpretações e hipóteses resultados da observação (Carmo & Ferreira, 1998; Zabalza, 1994). Os acontecimentos devem ser relatados por ordem cronológica, bem como as reflexões em grupo e as conversas informais, de forma a sustentar a veracidade dos dados apreendidos (Zabalza, 1994).

Este é um recurso extensivamente pessoal e íntimo (Carmo & Ferreira 1998), que pode ser redigido, perante diferentes projetos, quer por parte do investigador, quer pelos participantes (Zabalza, 1994), explicitando que os mesmos “podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e actividades” (Bell, 1997, p. 151). O investigador deve ter o seu diário em cada sessão e em todo e qualquer momento que ache relevante. Para um acompanhamento dos participantes e evolução mais dedicada da investigação, devem avaliar-se as sessões em que há ação (Zabalza, 1994), mantendo registos para conseguir mais facilmente responder às necessidades reveladas, bem como, proceder posteriormente à análise crítica (Gualberto & Silva, 2007). Os diários devem apresentar uma regularidade na sua escrita: seja semanal, mensal, ou até diária (Zabalza, 1994).

O “potencial dos diários como processos e fornecimento de questões é claro“ (Bell, 1997, p. 153) porém “podem fornecer muitas informações, o que pode tornar-se um problema em si mesmo“ (Bell, 1997, p. 155) uma vez que este tipo de escrita se apresenta como “interpretativa, descritiva, multidimensional, não estruturada, por vezes factual“ (Bell, 197, p. 155). Isto acontece porque este instrumento lida e explora “principalmente com comportamentos” (Bell, 1997, p. 152).

É possível ainda, que alguns dos diários sejam sustentados por diferentes tipos de informação como: fotografias ou até elementos audiovisuais (Bell, 1997; Zabalza, 1994), de forma a auxiliar o registo e a reflexão do investigador (Carmo & Ferreira, 1998).

O momento de reflexão sobre o que aconteceu é uma “condição inerente e necessária à redacção do diário” (Zabalza, 1994, p. 95), sendo que o mesmo “vai estabelecendo a sequência dos factos a partir da proximidade dos próprios factos” (Zabalza, 1994, p. 96). Escrever é imprescindível para aclarar ideias (Quivy e Campenhoudt, 1997), não obstante “o diário é um recurso custoso, certamente, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço linguístico de reconstruir verbalmente episódios densos da

vida” (Zabalza, 1994, p. 92).

No entanto, salienta-se que os diários são “situados num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa” (Zabalza, 1994, p.10). Este instrumento auxilia o investigador a explorar e colocar o seu pensamento e dilemas num discurso interpretativo (Bell, 1997; Quivy e Campenhoudt, 1997). Ao ser um elemento dos investigadores, estes “convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho (primeiro como narradores, observadores, participante, etc,...) e depois como analistas” (Zabalza, 1994, p. 28).

Um elemento muito importante nos Diários de Bordo é a observação participante (Bell, 1997; Zabalza, 1994), utilizada por excelência ao longo do processo, de forma a acompanhar, avaliar e refletir sobre várias situações de forma envolvida, introduzindo-se no grupo participando na sua vida ativa servindo-se também ele, de instrumentos de recolha de dados (Quivy e Campenhoudt, 1997). Desta forma, poder-se-á conhecer melhor, e entender o estilo de vida e atitudes dos participantes, tal como a sua postura. É uma técnica que “possibilita, mais que qualquer outra, um profundo contato entre pesquisador e pesquisado, o que facilita a apreensão tanto da visão de mundo quanto dos significados atribuídos à realidade circundante” (Ferreira, 2007, p. 548).

É de referir ainda, a utilização do “método diário-entrevista” (Bell, 1997, p. 153) no qual se percebe que posteriormente a um conjunto de instruções os participantes redigem esclarecimentos mais direcionados e não apenas pensamentos soltos (Zabalza, 1994).

### 2.1.2.2 *Inquéritos por Questionários*

Outro método utilizado para a recolha de dados é o questionário, estando este aglomerado no grupo dos inquéritos. Este tipo de inquérito distingue-se “essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137). Normalmente, “propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população” (Bell, 1997, p. 26): no entanto, este aspeto apresenta alguns problemas, uma vez que a representatividade pode não revelar a opinião generalista.

O questionário é constituído por um determinado número de questões, que são apresentadas por escrito aos participantes da investigação, sendo o seu “objectivo [...] obter informações que possam ser analisadas” (Bell, 1997, p. 26). Este método permite descrever, verificar hipóteses, perceber o seu público, traduzindo informações de forma por vezes controlada (Bell, 1997; Zabalza, 1994).

Na formulação dos questionários deve ter-se atenção a certos parâmetros, referido por Carmo & Ferreira (1998), como a apresentação clara do tema, e das questões colocadas, bem como das instruções de preenchimento (Bell, 1997). As perguntas devem ser adequadas, e em número reduzido, para que seja possível uma obtenção de resultados correta, por parte do investigador (Zabalza, 1994). Uma das suas vantagens é a fácil abrangência de pessoas, num curto espaço de tempo, e o facto de ser anónimo. Foram todos estes aspetos que foram tidos em consideração aquando a elaboração de questionários na presente investigação.

Um outro aspeto importante a salientar é que “devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias” (Bell, 1997, p. 27), sendo que as mesmas devem significar o mesmo para cada interveniente (Bell, 1997).

Ao ser bem estruturado, o inquérito, pode “tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1997, p. 27) servindo-se, então, para que o investigador “possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 1997, p. 27).

### 2.1.2.3 Metodologia de Análise

A análise de conteúdo apresenta-se como uma ferramenta profícua de tratamento e análise (Bardin, 2004), que “implica na realidade a contagem do número de vezes que certos termos particulares ou «unidades de registo» ocorrem numa amostra de fontes” (Bell, 1997, p. 107). A sua natureza deve ser “defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões válidas“ (Bell, 1997, p. 108).

Nesta linha de argumentos Cramo e Ferreira (1998) referem um conjunto de características que são próprias: objetiva, sistemática e quantitativa. Objetiva por obedecer a algumas regras; sistemática (Bardin, 2004) porque deve ser manter a informação ordenada e categorizada consoante objetivos; e, por último, quantitativa pois na maioria das vezes calcula-se a frequência de determinados elementos (Carmo & Ferreira 1998).

A análise de conteúdo é, assim, um método “muito empírico, dependendo do tipo de «fala» a que se dedica e o tipo de interpretação que se pretende como objecto” (Bardin, 2004, p. 26) e apresenta-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações“ (Bardin, 2004, p. 27). Contudo, esta análise não deve ser apenas descritiva, pois o seu intuito é comparar conhecimentos. Como mencionam Carmo e Ferreira (1998, p. 251-253) a análise deste tipo corresponde a uma disposição ordenada de etapas: 1. Definição de objetivos; 2. Elaboração do “corpus”; 3. Atribuição de categorias; 4. Definição de Unidades de Análise; 5. Interpretação de Resultados Obtidos. Em face ao exposto, para uma detalhada análise importa, pois, construir uma tabela, tal como feito nesta investigação.

Segundo Bardin (2004), este instrumento é constituído por categorias numa “espécie de gavetas ou rubricas, significativas, que permitem a classificação dos elementos” (Bardin, 2004, p. 31) em que “a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis e fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2004, p. 31). Só categorizando é possível haver uma linha que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 2004, p. 97).

Este conteúdo é o olhar dos participantes, que pressupõem uma validação com a

observação do mediador (como por exemplo) através de “grelhas de índices capazes de referenciar e avaliar as unidades do texto em categorias ou subcategorias” (Bardin, 2004, p. 20). Para normalizar e estabelecer uma estratégia utilizam-se as chamadas ‘unidades de registo’ (Bardin, 2004) para analisar o que se revê como subjetivo (Carmo & Ferreira, 1998). Unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem de frequência” (Bardin, 2004, p. 98). Posteriormente, “tendo-se estabelecido a frequência das palavras escolhidas, tem de se situá-las em contexto antes de se tentar interpretá-las e explicá-las” (Bell, 1997, p. 108).

A análise de conteúdo tem, assim, como “objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2004, p. 112 – 113). Procura-se então, um significado, olhando para a prática (Bell, 1994), uma vez que, nesta abordagem o “interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos podem ensinar após serem tratados (Bardin, 2004, p. 33).

## **2.2 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### *2.2.1 Contextualização e identificação da problemática*

Ao abordar o Plano Anual de Atividades 2015-2016, juntamente com a equipa SAMP e sua Direção, detetou-se uma lacuna na formação residente Coro Adulto SAMP. Do nosso ponto vista, o Coro Adulto SAMP apresenta como principal necessidade a criação e o reforço do relacionamento interpessoal entre os seus elementos. Tendo este objetivo como eixo estruturante considerou-se a utilização das expressões artísticas, numa perspetiva integrada, aliando-se assim, ao interesse da presente investigadora, e à sua formação prévia. Uma vez que a investigadora é colaboradora da instituição – ainda que na área de Produção, Comunicação e Imagem – pretende-se com este projeto de investigação/intervenção encetar um percurso de experiências, possível de gerar através de respostas e compreensões.

Assim, foi durante o ano letivo 2015-2016, que se decidiu desenvolver o projeto de intervenção com intuito de se atingir novas dimensões e resultados perante o grupo Coro SAMP. Na conceção deste projeto considerou-se a necessidade de criar e apresentar o

grupo com um conjunto bastante diversificado de experiências semanais envolvendo diferentes intervenções artísticas. Estas intervenções tiveram como pilar basilar o contacto com as diversas expressões, como a expressão teatral, do movimento, expressão plástica e musical, entre outras manifestações artísticas possíveis de correlacionar “espaço educativo informal [que] constitui o mais antigo sistema formativo” (Lopes, Galinha e Loureiro, 2010, p. 85).

Verificou-se, que o grupo Coro Adulto SAMP mantinha uma prática grupal bastante regular: um encontro semanal para os seus ensaios, às terças-feiras pelas 21h00, no Auditório Barão de Viamonte - na sede SAMP. No entanto, percebeu-se ainda, que, embora o encontro entre elementos do grupo fosse regular, o convívio não era desenvolvido; não existia qualquer espaço de partilha, de opinião, de interação interpessoal, de troca de experiências e até de criação artística propriamente dita.

Olhando de uma forma global, verificou-se a necessidade de despoletar um estímulo próprio e uma nova forma de enquadrar cada elemento na dinamização do grupo, aliando assim, a possibilidade de se conhecer a si próprio no relacionamento e (re) conhecimento do “Outro”, indo para além do indivíduo que canta ao meu lado há algum tempo.

Esta ideia é corroborada pelos próprios elementos do grupo, no inquérito por questionário realizado na segunda sessão de experimentação – aos 12 participantes ativos no momento da recolha. Apesar de o mesmo ter sido respondido numa fase inicial do projeto, tinha o propósito de conhecer as necessidades que os elementos do Coro sentiam anteriores à realização do projeto – anexo I e II. É assim, possível de averiguar que parte dos intervenientes expressaram que era do seu interesse ‘partilhar novas experiências’ e interagir e ‘conviver em grupo’.

Constatou-se, assim, que apesar de grande parte dos intervenientes integrar o Coro há mais de 3/4 anos, estes não conviviam entre si tempo suficiente. Desta forma, as respostas dos participantes revelaram que ao quererem aceitar o desafio de criar um projeto criativo ambicionavam, sobretudo, poder usufruir de mais tempo de convívio com outros elementos, como se comprova em várias respostas expostas no anexo II, destacando-se: *“haver uma maior interação entre as pessoas que constituem o Coro”*.

Assim, ao observar as respostas obtidas com este questionário foi possível comprovar a necessidade sentida por todos, de despoletar e reinventar o Coro como um “espaço de

partilha e novos desafios” (resposta de inquiridos - Anexo II).

Em face à informação exposta, emerge a problemática desta investigação, sendo que o trabalho direto com o público Coro Adulto se apresentou como ponto de partida.

O essencial é neste projeto foi o processo, o ato de criar expressivamente, pelo que se pretendeu possibilitar vivências de expressão e não produção. Ainda assim, inerente à expressão esteve a criação, sendo que criar é “ser criador é saber utilizar permanentemente a totalidade dos próprios recursos no momento em que isso é necessário, a fim de assumir os seus actos na sua inserção social” (Maccio, 1967, p. 42). Também a experimentação foi importante correspondendo a uma necessidade e interesse pessoal, despoletando certos pontos de criação. Em linha com o exposto, emergiu a Criação Artística, conceito basilar que remete para a possibilidade de uma tripla inscrição nos registos “do real, do simbólico e do imaginário” (Santos, 2008, p. 165). Pretendeu-se, pois, uma experiência individual que assumisse um relevante auxílio na compreensão intrínseca do próprio corpo, do “Eu”, e ainda do “Outro”.

Emerge assim uma pergunta fundamental, “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 1997, p. 32)”. Procurando assim, compreender quais os contributos que um projeto de criação artística integrada poderiam despoletar neste grupo intergeracional, definiu-se a seguinte questão de investigação:

***«Quais os contributos de um projeto de criação integrada, num coro intergeracional?»***

No que se refere aos objetivos de investigação que norteiam a pesquisa, apresentam-se os seguintes:

- Conhecer a forma como os participantes se percebem enquanto grupo;**
- Perceber quais as alterações de comportamento do grupo, durante a experiência artística;**
- Conhecer o contributo, no grupo e nos participantes, do contacto com**

## **diferentes expressões artísticas.**

Por forma a atingir os objetivos da investigação, revelou-se importante estipular objetivos concretos de implementação do projeto. Neste sentido, apresenta-se como objetivo principal da implementação do projeto de intervenção o seguinte:

**- Atualizar e reinventar a realidade deste coro, oferecendo a possibilidade de experienciar vivências com diferentes expressões artísticas.**

Assim sendo, para operacionalizar este objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Proporcionar a experimentação de novas expressões artísticas, de forma a fortalecer as relações-interpessoais e a participação ativa e criadora dos elementos do coro;
- Capacitar os corralistas de novos meios de comunicação através de relação com outras expressões artísticas;
- Proporcionar o contacto com artistas locais e regionais, fomentando uma participação cultural ativa e regular na região;
- Sensibilizar a comunidade envolvente para questões artísticas e intervenções locais;
- (Re)construir a identidade do grupo, utilizando um conjunto de expressões artísticas através de uma prática regular;
- Promover e divulgar o Coro Adulto SAMP;
- Fomentar o conhecimento de si e do outro, sensibilizando a expressão pela arte.

Face ao exposto, o projeto de intervenção apresentado tem como eixos estruturantes as vivências e os convívios reflexivo-criativos dos participantes.

### *2.2.2 Perspetiva Pessoal*

Em todo o meu percurso académico, pessoal e atualmente, também profissional, as Artes tiveram um papel importante, tendo por base o despoletar do imaginário, para me tornar (em parte) na pessoa que sou. As mesmas permitiram-me sonhar mais além. Ao tornar-me colaboradora da SAMP, e receber diariamente um conjunto diverso de aprendizagens, nomeadamente através do contacto com projetos que envolvem indivíduos nas mais diferentes e duras realidades, percebi que num próximo desafio também eu queria ser capaz de me envolver assim, contribuindo para novas aprendizagens e abertura de caminhos a diferentes descobertas.

Intervir em grupos sempre foi um entusiasmante desafio. Esta possibilidade aconteceu com o projeto de criação de Mestrado, perante uma de duas possibilidades: grupo Coro ou a Banda Filarmónica SAMP.

Trabalhar através das expressões artísticas é sempre um desafio, mas com um grupo como um Coro é ainda mais desafiante, em especial pelo grande leque de idades existentes neste grupo. Para além disso, o desafio maior foi o nível pessoal uma vez que houve um grande enfoque musical, integrando-o com outras vertentes artísticas, já que de todas as Artes, este não é o âmbito onde me sinto mais à vontade.

### *2.2.3 Contexto Institucional*

O projeto de intervenção e criação artística concretizou-se na SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos, na localidade de Pousos - cidade de Leiria. A SAMP é uma instituição de Utilidade Pública, centenária – fundada em 1873 a partir de uma Banda Filarmónica no território local. De atividade musical ininterrupta (desde a sua fundação), a instituição cultural sem-fins-lucrativos desempenha um relevante papel integrante na comunidade leiriense envolvente.

O progresso aconteceu com a criação da Escola de Artes com ensino oficial de Música e várias formações corais e instrumentais, desenvolvendo ainda um vasto leque de programas nos âmbitos da Formação e da Musicoterapia, que apresentam um objetivo notoriamente de intervenção social, com projetos como: Ópera na Prisão, com reclusos, Novas Primaveras, com pessoas idosas, ou Il Trovatore: Os Roma do Lis, com pessoas de etnia cigana.

Destaque ainda para o evento Pinhal das Artes, para a primeira infância, e outros projetos que dão corpo e voz a esta associação pousense.

Acreditando ser a Arte essencial à pessoa e às sociedades, a SAMP fomenta a cultura, com inovação, através das artes performativas, em especial a música, que coloca ao serviço da formação e do bem-estar da comunidade. Nesta linha, apresentam-se:

- Desenvolver o modelo de gestão existente;
- Diversificar as fontes de financiamento;
- Organizar o património;
- Desenvolver/consolidar a imagem SAMP;
- Melhorar a orgânica da Banda Filarmónica e Formações Residentes;
- Desenvolver um projeto de ensino artístico alternativo;
- Alargar e desenvolver a oferta formativa;
- Consolidar a produção de eventos;
- Aprofundar relação com parceiros e sócios;
- Desenvolver dimensão social e comunitária.

Realce ainda para o facto de subsistir e perdurarem antigas formações residentes: Banda Filarmónica e Coro SAMP. Esta última formação residente foi o objeto de estudo da presente investigação/intervenção.

#### 2.2.4 Sujeitos Participantes e as suas motivações

O grupo é constituído por 8 participantes ativos com idades entre os 12 e os 75 anos, sendo que apenas um dos elementos é do sexo masculino.

Para se identificar os participantes foram atribuídas letras do alfabeto, mantendo assim o seu anonimato. No entanto, apesar de várias pessoas terem participado nalguns momentos do projeto, apenas se vão caracterizar os participantes que se mantiveram ao longo de todo o percurso, ou pelo menos, grande parte dele.

Por forma a obter dados mais precisos sobre os participantes, foi elaborado numa fase muito inicial do projeto, um inquérito por questionário, (anexo I). Assim, e tendo em conta os dados obtidos por este instrumento (Anexo II), quanto à generalidade de idades, os indivíduos compreendem-se sobretudo no intervalo etário de 35 – 64 anos, sendo que

a sua maioria se encontra na faixa etária 35/45 anos. Do que se pode ainda verificar, na sua maioria, o grupo apresenta uma escolaridade referente ao Ensino Secundário ou Licenciatura, estando na generalidade em ativo laboral. Os restantes são reformados ou estudantes.

Das respostas apresentadas, e expostas no Anexo II, a maioria dos inquiridos admite que entrou para a SAMP através de vários projetos de parentalidade educacional - pais e filhos – uma grande aposta e diferenciação da instituição. No que se refere ao tempo que os participantes pertencem ao Coro, os mesmos revelam que fazem parte deste grupo há pelo menos 3 ou 4 anos, sendo que 2 casos são exceções: mais de 20 anos ou mais de 60 anos.

Relativamente às expectativas dos participantes quanto à expectativa da experiência proporcionada pelo projeto, conforme é possível verificar nas respostas dadas no questionário Anexo II, salienta-se: adquirir maior conhecimento e interação entre elementos do Coro; possibilidade de espaço de partilha e diversão, bem como novos desafios. Outros participantes são mais vagos e apenas apresentam curiosidade sobre o que acontecerá. Ao serem inquiridos sobre o que mais os surpreendeu, ainda numa fase inicial, os mesmos, relatam: “a dinâmica e grupo”; a interação, motivação, bem como a diversão em grupo que decorreu.

De seguida apresenta-se uma caracterização mais pormenorizada de cada participante. Esta descrição tem por base uma observação participativa por parte do investigador e relatos nas diversas sessões. Para garantir a sua privacidade e confidencialidade enumerarei os seus nomes por representação de letras – ao longo do trabalho e diários de bordo, conforme enunciado anteriormente.

Participante B – é muito dinâmica, comunicativa e ativa a nível social e cultural. Encontra-se na faixa dos 35-45 anos, trabalhadora no ativo, é casada e tem uma filha. Tem uma ligação muito forte com a família, sendo a filha a figura principal das suas atenções. No projeto teve uma presença muito assídua, participando ao longo de todo o percurso. A sua segurança e atitude de perseverança foram fulcrais para unir o grupo. A participante B faz parte do Coro Adulto SAMP há relativamente poucos anos, mas já o admite como uma prioridade pessoal. Ainda assim, ao longo do projeto sentiu-se num dos momentos desmotivada e perdida – motivo que mesmo assim não a impediu de continuar. Sempre muito sonhadora mas com os pés na terra, as suas reflexões despoletaram dinamismo em vários momentos decisivos da intervenção.

Participante L – é pouco extrovertida (só se relaciona mais depois de conhecer melhor o grupo), apresentando-se tímida e serena. Trabalhadora no ativo, casada e com uma filha, encontra-se, também, na faixa dos 35 – 45 anos. No projeto, a sua capacidade de reflexão e de colocar os outros a pensar foi essencial ao longo de todo o percurso. Foi muito assídua no decorrer das sessões de criação e ensaios. Provocou a troca e partilha de ideias em vários momentos. Faz parte do Coro SAMP há relativamente poucos anos, mas já efetivou várias amizades de diferentes idades. A sua perspicácia despoletou nos outros elementos pensamentos e diálogos muito apropriados e reveladores. Objetiva e muito focada tentava, sempre, chegar mais além e motivar os outros elementos a não desistir de participar.

Participante J – é muito tímida, pouco extrovertida, mas igualmente boa relacionadora e comunicativa, especialmente através de histórias. Com mais de 65 anos, reformada e casada é mãe, tia, e avó. A sua frequência ao projeto foi marcada por incidentes de saúde, fazendo com que acompanhasse de modo afastado o nascer do projeto. De início não percecionava uma possibilidade de se envolver, admitindo que isso não seria para ela - “isto já não é para os velhos”. Felizmente, vários elementos do grupo conseguiram motivá-la e cativá-la para experimentar e participar. Cheia de memórias e episódios caricatos, durante o seu grande percurso enquanto coralista, conseguiu transferir alguns deles para a narrativa criada. É inteiramente dedicada ao Coro SAMP há mais de 60 anos. Como ela o refere: “O Coro é a minha alma, é a minha vida”. Sendo bastante contida nas suas opiniões, foi sempre capaz de fazer a ponte com momentos áureos do Coro.

Participante N – é muito extrovertida, animada, bem-disposta e comunicativa. A N, tem 62 anos, é reformada e tem uma predisposição para participar em tudo o que a desafie. Faz parte integrante de 3 coros distintos leirienses, um deles na SAMP no qual está há mais de 20 anos. Trouxe consigo memórias e recordações inigualáveis. O seu jeito extrovertido, muito comunicativo e o seu natural à-vontade foram determinantes. A sua participação no projeto foi bastante assídua e muito preciosa, com intervenções diferenciadoras. Revelou por várias vezes que “nunca duvidou que conseguíssemos atingir algo”.

Participante P – Bem-disposto, divertido e com enorme sentido de humor é trabalhador no ativo e pertence igualmente à faixa dos 35 – 45 anos de idade. É casado, frequenta o

Coro há mais de 4 anos, mas participa ativamente noutros projetos SAMP. Toca, também, saxofone. Foi um elemento de ligação em momentos de angústia, apesar das suas ausências de assiduidade, por motivos profissionais. Foi essencial para toda a construção e criação artística. O seu sotaque característico despoletou o interesse de ser introduzido, uma figura particular na história. Em termos de reflexão em grupo, por vezes carecia de seriedade, mas as suas intervenções eram bastante coerentes e perspicazes.

Participante Q – é uma pessoa muito comunicativa, social e extrovertida. Casada e mãe de dois filhos, a família é um dos seus pilares. Trabalhadora ativa a tempo inteiro; entrou no Coro SAMP há relativamente pouco tempo, coincidindo com o início da sua participação no projeto criativo. Apesar de não ter acompanhado desde o início o progresso do projeto, facilmente se adaptou e envolveu, quer no enredo criado, quer no grupo que se estabelecia. A sua assiduidade foi várias vezes interrompida por questões profissionais, mas nem mesmo assim deixou de tentar que outros participassem e entrassem no desenrolar do projeto. Nos poucos momentos de reflexão, onde conseguiu estar, criou dinamismo na conversa e trouxe um novo olhar relativo a diferentes perceções.

Participante S – é uma pessoa reservada, cheia de vivacidade e alegria. Tem 3 filhas e gosta de as envolver nos seus projetos. A sua conhecida perseverança e capacidade de aceitar desafios impossíveis foram fulcrais para o desenrolar da história. Sempre disponível e revelando boa disposição foi para o grupo uma “lufada de ar fresco” para quem estava mais desmotivado. Não faz parte do Coro SAMP, mas pensa entrar no próximo ano letivo e acompanhar o projeto em diferentes momentos. A uma determinada altura questionou a possibilidade da filha poder fazer parte do projeto - fator que agradou imenso ao grupo.

Participante V – é a mais jovem e corajosa participante. V tem 12 anos, é estudante, decidiu (quando a mãe a convidou) começar a participar neste projeto de criação. Extrovertida, faladora, comunicativa foi, ainda assim, a sua forma de ser criança, desprovida de preconceitos e de ideias pré-estabelecidas que auxiliou e no desenrolar e criação de vários momentos e de pequenos detalhes de ligação e pormenores da narrativa. Relativamente à participação e frequência nas sessões do projeto, a mesma aconteceu de forma irregular, por ser a uma hora tardia, e por vezes necessitar de estudar. Interagiu em grupo com a mãe pela primeira vez, num projeto criativo em grupo. Não faz parte do Coro

SAMP e foi a primeira vez que conheceu o mesmo.

## **2.3 DESCRIÇÃO DO PROJETO**

Numa primeira fase, deste projeto, foi abordada a Direção Artística, Direção SAMP, e o próprio Maestro do Coro a fim de discutirmos e delinear um plano de execução para o projeto. A 15 de dezembro a investigadora dirigiu-se a um dos ensaios do Coro, uma terça-feira às 21h20, explicando, de uma forma breve, o convite que lhes estava a fazer, o que iria estudar, qual o fim artístico apresentado. Salientei que todos estavam convidados a participar a partir da seguinte semana, podendo assim começar a acompanhar e a realizar diferentes sessões de experimentação. Posteriormente a este convite, realizaram-se sessões a 22 de dezembro e a 29 de dezembro de 2015.

Após estas duas sessões iniciais, discutiram-se possíveis contrapartidas e quais os desafios que seriam vividos pelos elementos ao fazer parte integrante do projeto. Desta forma, apresentam-se aqui alguns dos objetivos e desafios que aliciaram os elementos do grupo a participar no projeto:

- Novo reportório (possibilidade de cantarem algo muito antigo na SAMP – interagindo com o projeto P-SAMP – arquivo) ou até algo muito contemporâneo;
- Introdução de instrumentos no reportório, enquanto acompanhamento e complemento;
- Reinterpretação de obras corais através de outras linguagens artísticas (fotografia, movimento, expressão dramática, entre outras);
- Visita a equipamentos culturais e integração com participação/atuação coral - (Livraria Arquivo, Banco de Portugal, Arquivo Distrital, Casa Museu João Soares...);

Finda esta primeira fase, preparou-se a segunda fase da intervenção. Esta fase diz respeito às sessões propriamente ditas, isto é, ao início do processo criativo de grupo. Estas sessões foram planeadas como indica o anexo III – Planificações de Atividades Iniciais. Após alguma discussão percecionou-se com o grupo que a possibilidade de existir um fim e uma concretização facilitaria a motivação e sentido de foco. Assim sendo, num primeiro momento, apresentou-se um caminho, que teria o seu fim em Maio e que iria ser concretizado através de sessões semanais (uma vez por semana). Considerando a mudança do ensaio do coro para as quintas-feiras, as sessões deste projeto aconteceram na sua maioria, às terças-feiras, às 21h00.

De início, as mesmas consistiram-se em desafios que provocaram a experimentação com diferentes vertentes artísticas, de forma a conhecer melhor o grupo. Nestas abordagens iniciais já se despoletava a possibilidade de conhecer e reconhecer o eu e o outro através, essencialmente, de jogos expressivos do foro dramático, relacionando em especial o movimento e a palavra - sempre com a intenção de integrar com o canto (relação artística e mais segura que já têm).



*Figura 1 – Representação em mimica de músicas populares*

Foi interessante verificar que ao longo das sessões havia tempo e espaço para fruir, relatar, refletir sobre todo o processo decorrido. Os participantes necessitavam apenas de alguma orientação, numa primeira fase, depois, quaisquer exercícios solicitados, se apresentavam exequíveis e preciosos para os mesmos, nos quais se



*Figura 2 – Momento exploratório através de jogos teatrais*

divertiam imenso. Destaque, ainda, para um relaxamento imaginativo que aconteceu em grupo e que despoletou inúmeras reflexões e memórias dos vários participantes. A maior dificuldade aconteceu com o desenvolvimento e continuação dos encontros semanais.

Devido a vários fatores, existiu uma pausa no mês de janeiro, mas o que seria para retomar no fim desse mesmo mês acabou por arrastar até fevereiro. O maestro do Coro saiu e o grupo ficou abalado a ponto de não participar em quaisquer atividades, ou ensaios propostos posteriormente (seja do projeto ou outras atividades SAMP). Este facto, refletiu-se portanto no projeto, e sobre a participação e assiduidade dos vários elementos. Os seguintes encontros sofreram grandes oscilações relativamente à presença dos protagonistas. O maestro não regressou, os ensaios não aconteciam e um novo maestro não chegava. Este momento foi quase decisivo para o encerramento do próprio projeto, o que felizmente acabou por não acontecer.

No arranque posterior a este abalo, as sessões continuaram e na sua maioria, integravam 3 distintas fases: um quebra de gelo, com recurso a dinâmicas diversas, e jogos correlacionando o imaginário ou as suas próprias vivências. Numa segunda etapa, fomentava-se a possibilidade de experimentação individual e em grupo; numa última etapa, desenvolvia-se uma reflexão/conversa mais informal sobre o que acontecia e era percecionado, por cada um, bem como por todos os diferentes contributos e sugestões. Foi através destas reflexões, considerando um inquérito inicial (Anexo I e II) e conversas partilhadas em grupo, que detetei que os participantes assumiam que não se relacionavam entre si, uma vez que o espaço de tempo que detinha, não era suficiente. De uma forma geral, apesar de alguns estarem há mais de 3 anos no Coro, não conheciam bem a pessoa que cantava ao seu lado. Todos reconheciam que era necessário a criação de um espaço para conversarem. Mas, era cada vez mais difícil retomar qualquer que fosse a atividade, aliando-se ainda a falta de disponibilidade dos participantes.

Apesar de todas as contrariedades, foi realizada uma sessão em fevereiro, tendo o projeto retomado com maior força em março, mas o cumprimento de horário era complicado, chegavam sempre 21h30/21h45 e cada sessão que levava planeada não acontecia por falta de pessoas e vontade dos que estavam presentes. Assumi, desde esse momento, que iria estabelecer vários objetivos por sessão e não apresentar uma proposta fechada e rigorosa.

Se anteriormente, em algumas sessões se percecionou um maior envolvimento e à-vontade com a expressão dramática, por conseguir percecionar a integração e

comunicação em grupo: movimento, palavra, voz e vários outros adereços, na verdade é que emergiam sempre várias conversas sobre o Coro: questões institucionais, como era o antigamente, o que se lembravam, como gostavam que fosse, quem os dirigia, entre outras reflexões. Considerando este conjunto de pensamentos, reflexões e abordagens (em diferentes sessões) convidei o grupo a criar um pequeno momento que recordasse um desses episódios. Algo que emergia através das suas inúmeras memórias e chamadas de atenção para alguém estar mais atento ao Coro. Cada participante foi então convidado nas várias sessões a, recordar algumas memórias, e facto é que esse aspeto agregado à anterior e pequena criação, começou a dar frutos.

Como éramos constantemente poucos, os protagonistas que foram sendo envolvidos e cativados, convidaram vários outros elementos do Coro, que começaram também a participar. Desta forma, juntavam-se entre 6/8 participantes, conforme a sessão. Ao longo das diferentes sessões iniciais foram convidados a imaginarem-se noutras situações e a serem capazes de exprimir isso mesmo. Contudo, numa das intervenções de março, e por ter entendido e visualizado, que a expressão dramática por si só não conseguiria ser a ponte para um bom decorrer do projeto, despoitei a possibilidade de o grupo experimentar a técnica das sombras – colocando um pano e uma estrutura de apoio. Este foi sem dúvida um dos pontos altos do projeto. Todos ficaram bastante entusiasmados.

Aproveitando todo este entusiasmo, convidei o grupo a recriar um simples momento a partir de exercícios e resultados de anteriores sessões e jogos expressivos. O desfecho começou a emergir progressivamente, sendo de facto esta sessão a que mais força deu ao grupo para continuar e caminhar num sentido. Seguem-se algumas imagens desta abordagem através das sombras.

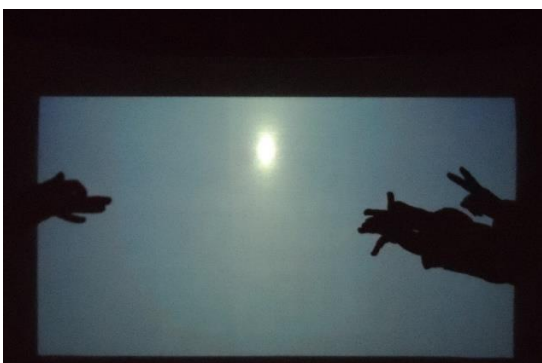


Figura 3 - Construção de sombras individualmente e em grupo.



Figura 4 - Interpretação sobre Maestrina do Coro durante um momento de recriação



Figura 4 – Pequenos registros em sombras

Neste encontro, os participantes assumiram que queriam continuar e criar algo em grupo. Algo que pudesse ficar, perdurar e ser visível. Sentiram que, ao poder ser apresentado a um público, poderiam revelar mensagens e sentimentos vários, sendo a temática central: o Coro. A criação apresentava o Coro SAMP, correlacionando uma história que em nenhum caso seria de um dos participantes, mas algo recriado a partir das suas memórias, percepções e realidades. Desta forma, foram convidados a trazer e partilhar imagens, fotografias e histórias que alimentassem uma possível narrativa. O grupo decidia, assim, que a criação de um guião – ver anexo V – era a melhor solução para não se perderem na exposição e ideias criadas.

Desta forma, partindo desta decisão do grupo, direcionei as sessões para várias reflexões, tais como: o que sentem quando cantam e porque cantam?; que momentos de felicidade vivenciaram no Coro?; o que faz cada um continuar no Coro? Estas considerações auxiliaram o grupo a chegar a um caminho, integrando todas as gerações participantes na criação da narrativa, observando-se, assim, um aumento de intervenientes no projeto.

Envolveram-se elementos que nem sequer pertenciam ao grupo Coro SAMP, numa tentativa de alargar e motivar a participação do grupo, através das expressões, num ambiente familiar e artístico: a SAMP. Desde o início, a investigadora quis interligar o canto vocal para garantir uma união com as restantes experiências artísticas, uma vez que este é parte integrante do ambiente familiar dos participantes. Assim sendo, definiu-se que o grupo iria, cantar durante o momento performativo.

Iniciou-se a conceção de uma proposta artística que cumpria o objetivo geral: escrever, produzir e apresentar uma *performance* artística, que incluía várias expressões artísticas.

Pretendeu-se com esta *performance* despoletar e enaltecer as suas memórias e episódios vividos, tendo por base três palavras-chave: Coro, SAMP e Pousos, reunindo na mesma um realce para a conjugação de diferentes gerações de intervenientes. A cada sessão, nascia mais uma parte da história com base em episódios, reflexões, momentos partilhados e muita discussão ativa e participativa. O tempo foi passando e a história que envolvia a Dona Maria Luísa de Albuquerque e Vieira, uma senhora de meia-idade que outrora frequentou um Coro, germinava a largos passos – ver guião, anexo V.

As sessões aconteciam, maioritariamente, através de ensaios propriamente ditos. Esses ensaios, e suas reflexões, permitiram o avanço e a restante criação. Estes instantes uniam, captavam e intensificavam os momentos em grupo. A partir daqui criaram-se ligações entre as várias áreas artísticas, de forma natural e consciente.

Foi a 23 de junho de 2016 que se concretizou a *performance* proposta de criação integrada, intitulada: “EU CANTO E TU? *Homens e mulheres que se encontram pelas vozes e pela vida*” - numa apresentação pública que envolveu não apenas o grupo, mas o Coro SAMP e também alguns profissionais SAMP. Esta produção cénica e musical aconteceu no Auditório Barão de Viamonte - Pousos, como todos os momentos em grupo. No mesmo esteve presente, um Auditório relativamente cheio, com cerca de 85 pessoas, que de uma forma distante foram conhecendo o nascer e crescer do projeto.

Observando então, as figuras da seguinte página, é possível ter uma ideia do que aconteceu naquele dia. Antes de mais, a intervenção aproximou cada indivíduo e o seu corpo com as artes, saindo – na maioria dos casos - da sua zona de conforto. Ao criarem algo tão deles, efetivaram um entendimento ainda maior, querendo transmitir várias mensagens durante a peça. Foram capazes, ainda que com ensaios instáveis por parte da participação de todo o conjunto, de apresentar uma criação artística, que eles próprios viveram, experienciaram e construíram. Foi de forma simples, direta e eficaz que se transmitiu uma mensagem muito preciosa: *afinal porque gostam de andar no Coro? O que lhes é tão importante? E porquê?* Aproveitando o momento, alguns elementos fizeram o convite à plateia de poderem ingressar o grupo a qualquer momento.

Na minha perspetiva, este momento refletiu somente uma pequena parte de um grande processo criativo, cheio de inúmeras possibilidades e experimentações. Foi interessante associar vários sentimentos e o olhar sobre a sensação de responsabilidade, perante um momento pontual, por parte dos participantes. Olhando de uma forma geral, este momento

foi o fechar e concretizar de um longo percurso de conhecimento e questionamento tendo por base as expressões artísticas. Do público aconteceu um sentimento de espanto em especial por colocar indivíduos tão diferentes a conceber um momento artístico. O *feedback* de todos participantes, público e outros elementos foi bastante positivo, com ênfase na associação de diferentes expressões artísticas de forma integrada e a sua conjugação com diferentes gerações. Todos mereceram aquele imenso aplauso!



*Figura 6 – Representação de um ensaio do Coro utilizando sombras*



*Figura 7 – Interpretação durante a apresentação pública*

*Figura 8 – Momento final da performance com todos os participantes a cantar*



### 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após a descrição da implementação do projeto, apresentam-se, de seguida, os dados obtidos com base na análise do conteúdo realizado aos Diários de Bordo da investigadora – registos que a acompanharam desde a primeira sessão, em conjunto com observação participante, registos fotográficos e ainda de vídeo/áudio.

#### 3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

##### *3.1.1 Apresentação de dados dos Diários de Bordo*

De forma a organizar e tratar os dados recolhidos, apresenta-se, a seguir, um conjunto de quadros explicativos que emergem da análise de conteúdo efetuada. Sobressaíram desta mesma análise, várias categorias que se enumeram: **Criação Artística, Emoções e Sentimentos, Participação, Conhecimento, Capacidade Reflexiva, Sociabilização, Mensagem a transmitir ao Público, Memória, Imaginário e Motivações Pessoais.**

Estas categorias encontram-se organizadas por ordem crescente face à frequência de evidências apresentadas. Encontram-se, ainda, estruturadas pela ordem de diários de bordo (DB1 – DB21). Todos os diários de bordo encontram-se para consulta no Anexo IV.

Estes diários resultaram das observações sobre os participantes, como mencionado anteriormente, sendo elaborados no final das sessões de intervenção com auxílio de elementos fotográficos, vídeo e áudio – o que permitiu uma maior fidelidade e veracidade dos elementos recolhidos.

Tal como já se explicou, nem todos os participantes estiveram presentes em todas as sessões realizadas.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
<b>Criação Artística</b>	Experiência Artística	<p>“(...) a equipa SAMP detetou a necessidade de alterar o paradigma deste grupo, acrescentar algo, ou possibilitar uma experiência enriquecedora de novas e diferentes partilhas.” – DB1</p> <p>“ (...) este grupo poderá ter uma experiência de criação artística única.” – DB1</p> <p>“(...) e interagir diferentes vertentes artísticas.” – DB2</p> <p>“ (...) havia mais um momento de explosão artístico (...)” – DB5</p> <p>“(...) o desafio será criarem - em diferentes grupos – as distintas partes da narrativa: um grupo fica com a primeira parte da história podendo desenvolvê-la; outro grupo aborda a outra parte, decidindo sobre a mesma” – DB7</p> <p>“Possibilidade de haver integração de assobio e eventualmente instrumentos a tocar” – DB8</p> <p>“(...) foram buscar a várias interpretações anteriores os jogos teatrais” – DB9</p> <p>“As sombras foram o mote de eleição e entrega do grupo” – DB9</p>
	Pensamento Crítico	<p>“(...) Se é pedida uma tarefa executa-se e pronto, não existe aquela necessidade de inventar, criar e recriar por parte do grupo” – DB2</p> <p>“(...) a J e a S comentaram como possível estratégia, da nossa apresentação, haver momentos vários de mudança da narrativa.” – DB7</p> <p>“(...) pensarem no que sentem, no que são e colocar um pouco disso na história e consequente mensagem a transmitir.” – DB7</p> <p>“(...)Intenção de no momento performativo serem os mais velhos dar uma lição aos mais novos (...)” – DB8</p> <p>“Adorei ver este trabalho, apenas estimulado por algumas perguntas, de forma a auxiliar e organizar quer o pensamento, quer uma possível estrutura de uma história.” – DB8</p> <p>“(...) reconstruímos diálogos que nos pareceram longos de mais (...)” – DB10</p> <p>“(...) escrever individualmente uma carta/ou motivos para abordar e convencer alguém a experimentar o Coro, os resultados apreendidos foram muito estimulantes a utilizar e desconstruir na criação.” – DB11</p>
	Produto Artístico	<p>“ (...) integrar as novas tecnologias na criação” – DB8</p> <p>“ (...) possibilidade de se ter começado a construir um guião acabou por auxiliar o grupo em termos de ideias e distribuições do papel de cada um” – DB9</p> <p>“A performance acaba por ser um “mini-concerto” pois retratará o Coro SAMP e incluirá a participação do mesmo” – DB12</p> <p>“Este momento performativo criou um compromisso de grupo em atingir algo.” - DB13</p> <p>“A consciencialização do momento autónomo e de exibição unificou os vários elementos como um único e sólido grupo (...)” – DB13</p> <p>“ (...) o compromisso de apresentarmos publicamente existe um esforço adicional que deve existir.” – DB15</p> <p>“Abordámos já um assunto que deixou todos com muitos nervos: a data de apresentação 21 ou 23 de junho. (...)” – DB17</p> <p>“(...) ficou registado, escrito foi elaborado pelos participantes. Com várias horas de mudanças, definições, revisões (...) Mais do que ser correto, bonito ou outro qualquer adjetivo, a obra é DELES. Feita e escrita por eles (...)” – DB18</p>

Quando se analisa o quadro 1, verifica-se a emergência da categoria: **Criação Artística**. Sobre a mesma surgiram 3 subcategorias: a “Experiência Artística”, o “Pensamento Crítico” e a “Produto Artístico”. Considerando a subcategoria “Experiência Artística”, as evidências revelam que este foi um momento muito valorizado, sobretudo, porque possibilitou aos participantes o contacto com diferentes vertentes artísticas. Na subcategoria “Pensamento Crítico”, os dados permitem verificar uma alteração no comportamento do grupo: numa primeira fase, nem questionam o que fazem e executam somente as tarefas propostas. Numa fase posterior, revelam-se capazes de sentir e refletir sobre a construção da experiência artística, que passou a *performance*, reconstruindo vários momentos como diálogos ou redigindo cartas colocando-se na perspectiva de outra personagem. Por último, verifica-se na subcategoria “Produto Artístico”, que foi a possibilidade de apresentação pública que sedimentou o compromisso de participação dos sujeitos e uniu os elementos do grupo. Destaque ainda, que decorrente desta análise evidenciam-se as várias decisões do grupo para a concretização do produto artístico, totalmente criado pelos participantes.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
<p><b>Emoções e Sentimentos</b></p>	<p>Pessoais (sentidos durante a experiência desenvolvida)</p>	<p>“(…) J passou o tempo todo a sorrir” – DB3                      “É por amor que continuo a vir, tem de ser por puro amor. Sair de casa com frio e chuva às vezes.” – DB7                      “(…) nem sempre é fácil, sentir e ver que algumas colegas simplesmente dizem: vocês/tu cantas mal – é sentir desespero, repudia e uma profunda tristeza. Algumas pessoas já aqui passaram muito mal.” – DB7                      “(…) eu sinto que o que me faz continuar é o amor à arte, à causa. Quando estou triste: canto, danço!” – DB7                      “Sinto que dou alegria aos meus colegas (e também às senhoras) juntos trabalhamos em equipa.” – DB7                      “O à vontade e a confiança que se estabelece. Quando o grupo funciona e se vê união funciona mil vezes melhor.” – DB7                      “A J (pessoa mais velha do Coro) recebeu um enorme elogio (Registo 4): “A inspiração e exemplo de dedicação” – com um enorme sorriso ela admitiu que nunca alguém lhe tinha dito tal coisa” – DB10                      “Estar aqui dá-nos prazer, obrigada!” – palavras de S num dos momentos de partilha”- DB11                      “(…) senti que as artes eram monstros na cabeça de alguns, (...) neste momento são descobertas.” – DB13                      “Acima de tudo tem sido ótimo perceber como é que as pessoas estão a ficar tocadas com isto.” – DB20</p>
	<p>Grupo</p>	<p>“A descontração, interação e a envolvimento de todos os intervenientes no exercício realizado foi extraordinária: o ambiente fenomenalmente divertido, inspirador e reconfortante.” – DB2                      “(…) senti uma perspectiva derrotista e pessimista, com os participantes a referir que não vamos, não somos capazes, nem sequer se preocupam connosco (...)” – DB2                      “(…) o resultado foi um conjunto de pessoas completamente emocionadas, pelo simples prazer de para, e escutar de olhos fechados: uma música” – DB3                      “(…) Relativamente às outras músicas de uma forma geral despoletaram sentimentos e emoções sobre vários participantes” – DB3                      “Engraçado que riram e partilharam vários momentos (...)” – DB5                      “(...)entusiasmaram-se tanto que preferiram já pesquisar e perceber como se conseguiam fazer algumas figuras na internet.” – DB6                      “Senti que hoje havia maior motivação, domínio e segurança sobre o que vai acontecer.” – DB7                      “(…)uma troca de sentimentos e várias partilhas” – DB7                      “Os laços que criámos foi aqui na SAMP. – comentário de L” – DB7                      “(…)a cada sessão fico surpreendida com alguém que revela algo, ou aprende, ou partilha.” – DB10                      “(…) assumem que ver uma sala cheia de pé a aplaudir é demasiado nobre para não se emocionarem.” – DB13                      “Achei-os apenas com medo de não serem capaz de responder às expectativas. Tanto medo que os deixou nervosos com os ensaios e alguns engasgos (...)” – DB19                      “Alguns tiveram mais curiosidade foram mesmo tentar perceber como funcionam as luzes – é bom perceber que podemos capacitar e envolver as pessoas com novas aprendizagens e diferentes conteúdos.” – DB20</p>

Tal como pode constatar-se no quadro 2, emerge a categoria **Emoções e Sentimentos**, decorrendo desta as subcategorias: “Pessoais” e de “Grupo”. Observando a subcategoria “Pessoais” percebem-se sentimentos sobre a participação, relativamente ao projeto e ainda ao Coro SAMP. Os dados revelam, também, sentimentos de desvalorização de outros para com os elementos do Coro. Revelam, ainda, uma dualidade de sentimentos a nível pessoal: numa primeira fase, os participantes admitiam sentir uma certa desvalorização por parte dos outros elementos do Coro, para numa segunda fase, e com o continuar das sessões, reconhecerem que cada um dos participantes se sentiu mais valorizado. Os dados revelam ainda sentimentos positivos sobre as artes, sobre o outro e admitem que ficaram tocados pela intervenção e experimentação artística.

No que se refere à subcategoria “Grupo”, os resultados apontam para várias emoções como descontração, envolvimento, interação e até o sentimento de pertença, que se criou com o desenvolvimento do projeto. Os dados revelam ainda que, em alguns momentos, os participantes se sentiram pessimistas, desmotivados e perdidos relativamente ao processo e experimentação artística, sentimentos ultrapassados na fase final da intervenção, sendo que sobressaem outro tipo de emoções como a segurança e a motivação para participar em algo coletivo.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
<b>Participação</b>	Individual	<p>“(…) interagiram valorizando a participação ativa de cada um” – DB3</p> <p>“(…) a nítida envolvimento de cada um” – DB4</p> <p>“(…) a disponibilização de outros professores e profissionais SAMP para o decorrer do projeto nomeadamente outra professora de canto.” – DB7</p> <p>“(…)T e U (filhas de duas participantes – que querem ajudar e participar” – DB8</p> <p>“quererem alocar o restante grupo Coro SAMP ao momento performativo. Pareceu-me incansável por parte de algumas senhoras. Querem convidar todos, a maestrina, os senhores, todos, todos!” – DB9</p> <p>“(…)A Maestrina, já interpretada por L, está completamente envolvida na sua personagem.” – DB10</p> <p>“A N ofereceu-se para trazer todos os adereços necessários: toalha para a mesa, copos, jarro com água. É bom assistir a este aumento de envolvimento, com ênfase na participação de cada pormenor da peça” – DB17</p>
	Grupo	<p>“Receio de que a indisponibilidade do grupo afete muito o projeto (…)” – DB1</p> <p>“(…) juntando distintas pessoas que pode incluir a vivência de experiências em novos espaços” – DB1</p> <p>“(…) senti o grupo espontaneamente a envolver-se (…)” – DB2</p> <p>“(…)a sessão teve uma introdução e participação bastante acima do esperado, com um divertimento intenso” – DB2</p> <p>“(…) possibilidade de manter o grupo coeso a participar” – DB3</p> <p>“Os gostos dos maestros e seus reportórios não ajudam à participação de todas as gerações presentes no grupo” – DB5</p> <p>“(…)e novamente todos os presentes no ensaio do Coro foram convidados a participar.” – DB5</p> <p>“(…) mais gente cooperante nas sessões: 6 participantes (…)” – DB6</p> <p>“(…) envolvemos gente fora do Coro (…)” – DB7</p> <p>“(…)começaram a participar (por convite dos coralistas presentes) outras pessoas – que não frequentam o Coro.” – DB7</p> <p>“entram e saem constantemente pessoas.” – DB8</p> <p>“(…) a sessão começou com pouquíssimas pessoas (…)” – DB8</p> <p>“(…) estas meninas filhas de elementos do Coro que deram vivacidade e loucura a um enredo ainda muito verde.” – DB8</p> <p>“Fiquei comovida com o interesse e o desejo de participar ativamente por parte de alguma pessoas, que assumem já o projeto, o compromisso e a responsabilidade total.” – DB8</p> <p>“(…)conseguirmos ter mais sessões, e conseqüentemente um maior convívio e relação entre todos os elementos participantes.” – DB9</p> <p>“(…)Engraçado perceber que neste momento temos 3 pessoas no grupo que não iniciaram o projeto enquanto elementos do Coro.” – DB10</p> <p>“(…) foi interessante de perceber a iniciativa dos participantes (…)” - DB14</p> <p>“A J infelizmente tem faltado, está doente e todos perguntam se estará bem a tempo da nossa apresentação (…)” – DB16</p>

Ao analisar o quadro 3, os resultados fazem emergir a categoria **Participação**, e as subcategorias: “Individual”, “Grupo” e “Sessões do Projeto”.

Relativamente à subcategoria “Individual” os dados permitem constatar que o contributo de cada elemento foi feito de diversas formas desempenhando diferentes papéis na dinâmica grupal. Os resultados evidenciam, então, diferentes modelos e variantes de participação individual. No que concerne à subcategoria de “Grupo”, os dados revelam diferentes inquietações consoante os diferentes momentos do projeto. Salienta-se que o grupo se envolvia e participava ao longo das sessões. Pela leitura do quadro, verifica-se, também, que a participação enquanto grupo surge bastante relacionada com as escolhas de repertório dos maestros, afetando a sua continuidade (no Coro). Os dados obtidos permitem perceber um envolvimento gradual dos participantes no projeto, uma maior participação enquanto grupo e a disponibilidade para integrar elementos externos ao Coro, numa perspetiva de reconhecimento que estes indivíduos seriam importantes para o desenvolvimento do processo.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
Conhecimento	do Outro	<p>“ (...) vou incidir o trabalho na construção de consciência coletiva comum: sobre o que é o outro para mim, quem é aquele que afinal canta ao meu lado todos os dias? (...) uma vez que parece que ainda que participem neste grupo dão ideia de que não se conhecem – o que me surpreende muito ” – DB2</p> <p>“Começámos por explorar em grupo alguns jogos teatrais, de forma a conhecer o outro (...)” – DB2</p> <p>“(...) perceber as descobertas que cada um faz do outro em cada sessão” – DB3</p> <p>“(...)Sobre as expetativas dos participantes realce para: “conhecer melhor os elementos do Coro”, “maior interação entre as pessoas”, ou “possibilidade de ter com o coro outras experiências que exijam mais de nós”, ou “ser um espaço de partilha” – DB3</p> <p>“(...)fui deixando algum espaço de conversa entre os presentes (...) – não tem sido costume, ou não é habitual que se juntem várias vezes a conversar entre si. Os vários comentários e enlaces de conversa partilhada indicaram isso mesmo.” – DB5</p> <p>“(...) completamente interessante perceber que cada um tentava descobrir e partilhar algum momento com outros (...)” – DB6</p> <p>“Este respeito, interpretação e carinho pelo Outro é fulcral.” – DB9</p> <p>“Feedback muito positivo e surpresa, porque a maioria das pessoas não acreditava nalguns elogios que os outros lhe teciam (sim porque à pergunta o que penso do Outro – a maioria responde com qualidades evidentes) ” – DB10</p> <p>“Reconhecer que a falta de alguém mais próximo é um fator de peso, enaltece ainda mais o entendimento de que a dinâmica do Coro propicia o relacionamento entre pares – com incidência na amizade”- DB11</p> <p>“Este método (trabalho criativo em grupo) é essencial para o grupo se conhecer, para a história receber mais energia e episódios e fomenta o relacionamento entre todos.” – DB12</p>
	de si Próprio	<p>“ (...) entendendo que talvez, não haja muito conhecimento de si próprios, resolvi adaptar e recriar um pouco a interação” – DB2</p> <p>“(...) não têm propriamente tempo durante o dia, durante ensaios, durante vários momentos só para serem quem eles precisam de ser: eles próprios (...)” – DB2</p> <p>“(...) momento de descontração e apropriação de si mesmo (...)” – DB6</p> <p>“Sentimento de dificuldade de falar de si mesmo, mais do que se caracterizar o Outro enquanto elemento presente e participante ativo no Coro SAMP” – DB10</p> <p>“Isto é ótimo, poder agregar várias coisas: famílias – pais e filhos; fazer pessoas conhecerem-se entre si, e a si mesmas; poderem trabalhar através de diversas expressões artísticas numa linha de pensamento comum – DB10</p> <p>“a interagir com o Outro, a entender o que “eu penso que sou no Coro”, “o que o Outro pensa que eu sou”, e afinal “como ajo no Coro... quem sou Eu”?; “Quem os outros pensam que eu sou?” e “Como me relaciono no grupo?”- DB10</p> <p>“Em cada um emerge uma confiança sobre si próprio, sobre quem é, e o que está aqui a fazer: a cuidar do outro, a ajudar na peça, a envolver-se a ser alguém crítico e atento.” - DB18</p> <p>“Destá forma em grupo cria-se pouco a pouco uma união e força relativamente grandiosa. Conseguimos começar a perceber o que significa o olhar do outro, quando alguém está demasiado cansado, ou outra emoção. (...) Quem sou eu perante o Outro? Sinto que a cada dia estão mais concisos, mais unidos e mais um grupo. O grupo.” - DB18</p>

Ao analisar o quadro 4, salienta-se a categoria **Conhecimento** e as subcategorias: “do Outro” e “de si Próprio”. Ao refletir sobre o “Conhecimento do Outro” os dados permitem verificar que os diferentes elementos do grupo reconhecem um grande desconhecimento sobre o Outro. Os dados revelam, ainda, que ao longo das sessões se foi evidenciando um crescente conhecimento sobre o outro, constituindo as expressões artísticas um elemento relevante. No que toca às subcategorias “Conhecimento de si Próprio”, os resultados revelam que os participantes sentiam grandes dificuldades, em se autocaracterizar, pois sentiam a falta de tempo para fazer este exercício. Verifica-se uma consideração pelo Outro – elemento que canta ao meu lado, assumindo que esta abordagem artística é benéfica para auxiliar este entendimento.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
<p><b>Capacidade Reflexiva</b></p>	<p>Grupo</p>	<p>“O momento reflexivo foi bastante positivo uma vez que conseguiram abordar uma temática com base numa apresentação e apreciação somente visual” – DB2</p> <p>“(…) consegui perceber que uma grande parte imaginou e refletiu sobre diferentes vivências”- DB2</p> <p>“(…) as opiniões tão distintas e válidas, relativas à obra apresentada (…)- DB2</p> <p>“(…) reconheço que este grupo não está absolutamente recetivo a avaliar, ou sequer trabalhar sobre estas abordagens de cariz expressivo-plástico. Não sinto o grupo com interesse, motivação e predisposição (…)- DB2</p> <p>“(…) proporcionar uma situação reflexiva e ao mesmo tempo criativa (…)- DB3</p> <p>“(…)Refletiram sobre a dificuldade de angariar pessoas (…)- DB5</p> <p>“(…)Mas reflete-se ainda, em cima da mesa, a constante necessidade de abordar, pensar e desmistificar algumas questões sobre o Coro SAMP.” – DB7</p> <p>“(…) foi através desta “saudável” discussão e troca de ideias que se conseguiu chegar a este caminho semi-traçado” – DB8</p> <p>“(…) repensaram, argumentaram a justificar as escolhas de cada um, e do próprio grupo. Este debate foi essencial uma vez que os vários momentos acabaram a abordar temas e assuntos sobre a SAMP.” – DB9</p> <p>“(…)estivemos todos a pensar sobre várias questões do Coro” – D10</p> <p>“os intervenientes autodescrevem-se como peças do Coro. Como elementos de elo, de amizade, de alegria e isso é bastante interessante e muito importante. No entanto, observando e analisando algumas conversas alguns dos elementos parecem pessoas mais introvertidas, tímidas e um pouco inseguras sobre si”. – DB10</p> <p>“Tentei que conversassem e apresentassem motivos e razões para várias dimensões do Coro: saídas, e como vencer ou convidar alguém a entrar, e porquê? Numa tentativa de despoletar o auto pensamento e a capacidade de crítica, ainda que relativa a algo de que se gosta tanto.” – DB11</p> <p>“Finalmente acontecem mais partilhas, opiniões e enlaces participativos para enriquecimento do enredo em questão (…)- DB12</p> <p>“(…) nunca imaginei que tivessem reflexões como as que já partilhámos!” – DB15</p> <p>“Sinto os elementos mais críticos, mais atentos, mais exigentes. São quem dão sempre mais uma opinião. Sinto-os cada vez mais ansiosos para o que vai acontecer. Parecem explodir de ansiedade porque assumem exigências a si próprios os seus trabalhos” – DB16</p>
	<p>Individual</p>	<p>“(…)que cada um pensasse a quem poderiam dar a caixa e porquê.” – DB4</p> <p>“(…)refletimos sobre o que o outro tinha na “sua” caixa” – DB4</p> <p>“(…)Um dos presentes lançou o desafio para que em casa comessem a pensar em algo (…)- DB5</p> <p>“Abordámos algumas questões mais íntimas e pessoais sobre o Coro.” – DB7</p> <p>“O momento de partilha reflexivo foi muito positivo para o envolvimento de alguns elementos que são (por vezes) mais tímidos (…)- DB7</p> <p>“ Posteriormente partilharam várias palavras que cada um achava de si mesmo (…)- DB10</p> <p>“(…)cada vez me surpreendo mais, não esperava que a L fosse uma pessoa com tanta expressividade e completamente extrovertida. Quando existe um qualquer tipo de reflexões, é capaz de relançar ideias, pensamentos e cruzar vários momentos anteriores com o que estamos a vivenciar. Abordagens sempre muito direcionadas e enriquecedoras.” – DB13</p>

Conforme se pode evidenciar no quadro 5, sobressai a categoria **Capacidade Reflexiva**. Através das várias evidências apresentadas identificaram-se duas subcategorias: “Grupo” e “Individual”. Ao analisar os dados relativos à reflexão em “Grupo”, observa-se que os momentos de partilha e expressão de opiniões são abordados em várias sessões. Realce para a capacidade de questionar e relacionar factos e questões sobre o Coro SAMP, nomeadamente, as várias mudanças de maestros e os motivos para a falta de pessoas a participar atualmente no Coro. Os dados revelam ainda que os elementos participativos do Coro se auto responsabilizam pela dinâmica do mesmo. Ao analisar a subcategoria “Individual”, os resultados demonstram a existência de várias situações de indivíduos a despoletar uma dinâmica reflexiva, por meio de recordações mais íntimas ou episódios sobre o Coro SAMP. Este envolvimento desencadeou a participação de elementos mais tímidos no grupo. Os dados revelam, também, que os participantes foram refletindo sobre a si mesmos e a sua prestação no grupo, com diferentes qualidades.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
Sociabilização	Convívio	<p><i>“Intrigante receber a interação com uma única sessão: ‘Todos nós deveríamos conseguir ter mais momentos de partilha e união de grupo’ - participante L” – DB2</i></p> <p><i>“Deixei que inicialmente conversassem entre eles – e percecionei nitidamente que não é comum passarem qualquer tempo a dialogar” – DB3</i></p> <p><i>“Gostei bastante de perceber que apenas juntando várias pessoas uma atividade tão simples criou tanto espírito e envolvimento dos participantes: grupos só de homens, senhoras, de tantas idades.” – DB2</i></p> <p><i>“(…) o convívio é bom(…)” – DB5</i></p> <p><i>“B – “O convívio em grupo sabe-me bem. Divirto-me sempre. Atualmente o que me faz ficar é também a responsabilidade de manter e equilibrar o Coro – comentário de L.”” – DB7</i></p> <p><i>“É um escape! É um registo diferente do trabalho. Existe uma integração e envolvimento na comunidade. O convívio acaba por me atrair a estar.” – DB7</i></p> <p><i>“(…)começa a emergir uma pós relação projeto de alguém que entrou posteriormente” – DB7</i></p> <p><i>“U – (...) “Bem o que vejo é que os adultos, e as pessoas do Coro gostam muito de convívios. Deveríamos representar um momento em convívio” – DB8</i></p> <p><i>“Volto a observar que o grupo, ou algumas pessoas sentem uma imensa necessidade de falar, não apenas a exprimir opiniões, mas relatar episódios antigos, ou simplesmente a relacionar-se com o outro.” – DB8</i></p> <p><i>“Denota-se em alguns encontros a imensa necessidade de dialogarem (...)” – DB13</i></p>
	Intergeracional	<p><i>“(…) o grupo está já formado previamente ao processo ser vivido (...)” - DB1</i></p> <p><i>“(…) este é um grupo muito distinto: existem neste Coro adolescentes de 16 anos, bem como idosos de 76 anos.” – DB2</i></p> <p><i>“Foi possível e bem conseguida a interação entre gerações distintas (...)” – DB2</i></p> <p><i>“(…) interessante como cruzaram gerações, reuniram e trabalharam em equipa (...)” – DB3</i></p> <p><i>“(…) a opinião “dos mais velhos” também foi sobrevalorizada.” – DB3</i></p> <p><i>“(…) porque ao existirem várias gerações é necessário considerar uma acessibilidade (...)” – DB3</i></p> <p><i>“Ainda assim adoram estar enquanto grupo a ajudar, a interagir com outros, a conviver, a estimular a integração de jovens, idosos, e outros.” - DB9</i></p>

Exposto e analisado o quadro 6, apresenta-se a categoria **Sociabilização**, da qual surgem duas subcategorias: “Intergeracional” e “Convívio”. Os resultados evidenciam, a sobrevalorização da opinião dos mais antigos membros do Coro. Relativamente ao “Convívio”, os dados demonstram que este é evocado múltiplas vezes ao longo dos diários, uma vez que os participantes identificaram que este meio de sociabilização é importante. No entanto, os sujeitos reconhecem também que não existe tempo dentro dos ensaios do Coro para este tipo de sociabilização e partilha. Embora urja com menor incidência, os dados revelam que a “Intergeracionalidade” é mencionada várias vezes, referindo e destacando o grupo (Coro SAMP) como heterogéneo, em especial, pelas diferentes faixas etárias que o constituem. Evidencia-se, ainda, uma boa relação entre os seus pares de forma integrada, apesar das distintas idades, com incidência na boa cooperação de trabalho de equipa.

CATEGORIA	EVIDÊNCIAS
<p><b>Mensagem a transmitir ao público</b></p>	<p>“(...) queremos transmitir a serenidade da natureza, o som de pássaros“ – DB6                      “(...) este grupo queria retratar o “seu” Coro. No fundo eles querem valorizar, enaltecer e reconhecer uma coisa que é tão deles. (...) Querem contar uma história que revalorize e mostre o Coro como um elemento integrador de pessoas (de qualquer idade!).” – DB6                      “L - Não nos esqueçamos da mensagem que queremos transmitir e não vamos cair demasiado nos exageros.” – DB8                      “(...) mensagem a transmitir começa a haver um cuidado redobrado no que concerne ao que o público que vê.” – DB8                      “(...) mensagens a transmitir ao público assistente:                      1. Intenção e convite a outras pessoas para entrarem no Coro;                      2. Perceção de forma positiva como é bom frequentar um grupo de pessoas, que intensifica a sociabilização e participação em grupo;                      3. Possibilidade de viverem experiências no Coro;                      4. Despoletar a sensação cara-a-cara” – DB8                      “Existe já uma inquietação na reação do público, na forma como estarão dedicados a isto: repetição, ou falta de dinamismo. Querem uma mensagem estreita importante e direcionada: devem haver em cena momentos menos bons.” – DB9                      “Tiveram ainda a preocupação de não fazer as cenas demasiado rápido ou de não dar tempo de reconhecer ao espetador o que está a acontecer. Começaram a ter ainda mais cuidado com as movimentações na sombra.” – DB9                      “procurarem nas suas memórias, recordações alguns momentos, fotografias, e histórias que possam ser aproveitadas para esta mensagem.” – DB9                      “Há uma ideia de se conduzir o pensamento a momentos de convívio saudáveis e integrativos. A L menciona que deve perceber-se a “importância de estar num Coro, e porquê?” – DB9                      “era bom que o que estamos a fazer marcasse, tocasse mas fosse ao mesmo tempo um momento animado” – em que as pessoas depois podiam entrar para o Coro! – mencionou N, numa sinceridade sem igual. Sabes N eu espero e desejo tudo isso. Acho que vamos conseguir tocar as pessoas!” - DB15                      “É a oportunidade pública do grupo expor e convidar várias pessoas a entrar. Querem que percebam que um Coro pode fazer muito mais do que cantar de maneira organizada. São capazes de mais, e querem ser capazes de mais ainda.” - DB18                      “Interessante como o grupo além de se colocar na pele de cada personagem, consegue já colocar-se do lado do público e questionar: o que sentem eles? Será que o que estamos a dizer, escreve... é entendido? A nossa mensagem será transmitida? E as pessoas o que pensam sobre o Coro? Será que conseguimos captar pessoas?” - DB18</p>

Ao verificar as evidências apresentadas no quadro 7, emerge a categoria **Mensagem a transmitir ao público**. Nesta categoria, os dados demonstram a necessidade sentida pelos participantes em comunicar e transmitir o que sentem, relativamente ao Coro, por meio de uma *performance* artística, utilizando diferentes ferramentas expressivas. Desta forma, consegue-se perceber nesta categoria uma crescente preocupação dos participantes sobre como apresentar e criar a *performance*, fazendo posteriormente chegar uma mensagem ao público. Sobre esta apresentação pública, os dados revelam a necessidade sentida, pelo grupo de, transmitir de forma direta sentimentos sobre o Coro, de o dar a conhecer, tentando expandir o mesmo. Realça-se, ainda, o trabalho de se colocarem no ponto de vista de quem observa, de forma a tentar cativar e confrontar várias ideias.

CATEGORIA	SUB CATERGORIA	EVIDÊNCIAS
<b>Memória</b>	Pessoal	<p>“(…) as memórias individuais foram essenciais para uma participação conjunta e desenvolvida.” - DB2</p> <p>“Nunca no passado tínhamos coisas destas, e não podíamos pensar assim com esta liberdade” – observação de N” – DB3</p> <p>“(…) A J responde: “eu ainda sou do tempo que era suplente. Sabes Joaíinha, eu cheguei a ser contralto, soprano – era o que o Coro precisava de mim.” – DB7</p> <p>“N – “Eu, sem vocês saberem, trouxe aqui algumas fotografias do Coro para vermos, já que andamos a pensar porque andamos cá, porque gostamos... queria mostrar-vos. Se colocássemos na peça seria para o público ver fotos antigas e perceber as coisas incríveis que o Coro dantes era capaz de fazer.” – DB8</p> <p>“A N ficou contentíssima de levar com ela o guião, além de ter mencionado: “que bom! Obrigada já me estou a lembrar de tanta coisa.”” – DB9</p>
	Grupo	<p>“(…) alguns revelaram com saudosismo, que nunca em idades inferiores, podiam sequer refletir sobre vários assuntos (...)” – DB3</p> <p>“(…) remeteu em alguns intervenientes a memórias mais anteriores, quer a nível familiar, quer a nível social.” – DB3</p> <p>“Consegui que partilhassem recordações e pequenas vivências.” – DB5</p> <p>“(…) que tentassem lembrar-se de um momento todos juntos e que me mostrassem sem ser simplesmente através de palavras” – DB5</p> <p>“(…) foram partilhados alguns momentos em género de recordação antiga: de dias mais celebrativos a cada um dos presentes, ou episódios interessantes (...)” – DB7</p> <p>“(…) guardavam na memória várias ideias desses períodos para serem de alguma forma transportados até à performance que anda (...) a ser criada.” – DB7</p> <p>“(…) nestes instantes relembram: antigos maestros, anteriores membros coralistas, vários episódios, diferentes atuações, e gargalhadas sinceras com saudosismo de outros tempos (...)” – DB13</p>

Da análise reflexiva ao quadro 8, emerge a categoria **Memória**. Decorrente da mesma, salientam-se duas subcategorias: “Memórias Pessoais” e as “Memórias do próprio Grupo”. No que concerne à subcategoria relativa às “Memórias Pessoais”, os dados revelam que a maioria das memórias são apresentadas pelas participantes J e N - membros mais antigos do Coro SAMP. Estas memórias, expostas especialmente através de fotografias, foram cruciais para introduzir elementos na *performance* criativa. Quanto à subcategoria “Memórias do Grupo”, os dados demonstram que a maioria se refere a recordações de dias celebrativos, momentos auge com público e ainda o convívio em grupo.

CATEGORIA	EVIDÊNCIAS
<b>Imaginário</b>	<p><i>“(…) que os grupos através dos movimentos corporais, imaginação criativa conjunta e meios de jogos teatrais fossem capazes de apresentar músicas que outros soubessem identificar” – DB3</i></p> <p><i>“A participante L revelou que a música a tinha levado diretamente à sua infância com imagens bastante nítidas (...) – DB3</i></p> <p><i>“(…) todo o grupo presente imaginou.” – DB3</i></p> <p><i>“(…)colocando cada um a idealizar o que seria possível de estar dentro de uma caixa.” – DB4</i></p> <p><i>“(…) havia apenas a imensa imaginação de cada um.” – DB4</i></p> <p><i>“(…) pediu-se que cada um imaginasse que tinha na sua mão uma caixa.” – DB4</i></p> <p><i>“(…) imaginando-se ser uma outra personagem (...)” – DB6</i></p> <p><i>“(…) poderia imaginar-se dentro de uma caixa (...)” – DB6</i></p> <p><i>“(…) várias relações positivas de comunicação, através da pura imaginação.” – DB6</i></p> <p><i>“(…) tentar fazer alguma sombra da sua história: quer com o corpo, quer somente com as mãos.” – DB6</i></p> <p><i>“Imagino uma apresentação do Coro com um imenso chapéu de praia, num jardim.” – DB8</i></p> <p><i>“(…)surgiam várias ideias atribuídas de forma concisa e enquadrada. Pegando na ideia de cada um e o seu objeto, foi-se construindo passo a passo mais um e outro momento da história (...)” – DB8</i></p>

Ao analisar o quadro 9, verifica-se a existência da categoria **Imaginário**. Esta categoria que se evidencia, múltiplas vezes, ao longo dos diários de bordo remete para o constante convite ao grupo para tentarem idealizar e conceber diferentes imagens e abordagens nos jogos exploratórios, e exercícios de imaginação. Os dados revelam que, foi através de diferentes jogos e dinâmicas de improvisação, ou ainda da música que os participantes foram capazes que conceber várias ideias criativas, e de expressão artística.

CATEGORIA	EVIDÊNCIAS
<p><b>Motivações Pessoais</b></p>	<p><i>“(…)revelações pessoais que vão auxiliando e muito o desenvolvimento e adequação das atividades.” – DB3</i>  <i>“(…) a interação e motivação do grupo estão reveladas como “muito bom”” – DB3</i>  <i>“(…) O à vontade e a confiança que se estabelece. Quando o grupo funciona e se vê união funciona mil vezes melhor.” – DB7</i>  <i>“ É uma imensa alegria o dia do ensaio: juntar as colegas (…)” – DB7</i>  <i>“Eu fiquei completamente sozinha no Coro. Deu-me na cabeça fui por aí, de porta em porta e consegui 18 pessoas. De repente o nosso coro voltou a ter vida.” – DB7</i>  <i>“(…) alguém pretende conciliar este momento com a filha – eu acho maravilhoso e muito envolvente.” – DB7</i>  <i>“(…) tratados vários temas que ainda são atuais ao Coro: preocupações, faltas de colegas, maestros, - numa tentativa de (quase) retratar parte do que se passa agora com o Coro – estão poucas pessoas (...) com motivações associadas a outras atividades (...); a constante troca de maestros e as suas próprias características individuais [afetam o grupo]” – DB8</i>  <i>“(…) é cada vez mais notório a autonomia e esforço de trabalho do grupo.” – DB14</i></p>

Ao apresentar o quadro 10, do qual emerge a categoria das **Motivações Pessoais**, os dados permitem verificar que as motivações dos participantes são evidenciadas através dos seus comportamentos, no decorrer do projeto. Os resultados demonstram que na construção do mesmo, cresce uma maior confiança e segurança relativamente aos outros indivíduos do grupo. Os dados revelam ainda distintas motivações para cativar e motivar outros elementos a participar no Coro.

Em jeito de síntese, e fazendo uma análise global aos dados apurados, os mesmos permitem perceber que emerge, de uma forma transversal e recorrente duas subcategorias: o nível pessoal e o nível grupo.

## 3.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“(...) este ponto é o coração do relatório”

(Bell, 1997, p. 215)

Depois da análise dos dados, pretende-se neste ponto a discussão e reflexão dos resultados apurados, cruzando-os com as contribuições teóricas apresentadas na primeira parte do trabalho. Como enuncia Bell (1997, p. 179) todos os dados têm “pouco significado até serem analisados”.

Desta forma, pretende-se discutir os resultados apresentados, tendo por base os objetivos da própria investigação: conhecer a forma como os participantes do projeto se percebem enquanto grupo; quais foram as suas alterações de comportamento, durante a experiência artística e, por fim, quais foram os contributos, individuais e de grupo, que emergiram do contacto com diferentes expressões artísticas.

No que se refere ao primeiro objetivo da investigação, o conhecimento sobre a forma como os participantes envolvidos se percebem enquanto grupo, é importante referir, que o Coro SAMP já se encontrava constituído anteriormente à realização do projeto de intervenção: “(...)o grupo está já formado previamente ao processo ser vivido(...)”- DB1. Desta forma, cada elemento que foi convidado a participar na construção do presente projeto já era participante do Coro. Contudo, este grupo era frágil, com uma fraca identidade coletiva, sendo os seus elementos praticamente desconhecidos entre si, como se verifica nas reflexões: “(...) quem é aquele que afinal canta ao meu lado?” - DB2 ou “Todos nós deveríamos ter mais momentos de partilha e união de grupo – participante L” - DB2; “(...) vou incidir o trabalho na construção de uma consciência coletiva comum: sobre o que é o outro para mim (...) uma vez que parece que ainda que participem neste grupo dão ideia de que não se conhecem (...)” – DB2; “(...) parece que não é comum passarem tempo a dialogar (...)” – DB3.

É verdade que através do canto, estes participantes, mantiveram uma ligação como grupo: o Coro. Como refere Ribeiro e Hanayama (2005), fazer parte de um Coro é saber em grupo, construir através da voz, uma relação e possibilidade de integração de várias idades e gerações (Garcia, 2012). Ao pertencer a um grupo tão diverso, existe a oportunidade de relacionamento com diferentes pares (Fernández & Enríquez, 2012).

Contudo, o grupo em estudo nesta investigação apresentava uma fraca integração grupal e o relacionamento interpessoal era débil. A investigadora tinha consciência, tal como é enunciado pelos autores Amato (2009) e Fernández e Enríquez (2012), que participar e experienciar num grupo como um Coro é benéfico para o reconhecimento do outro, para a capacitação, para o aumento da auto-estima, bem como para o fortalecimento do envolvimento na comunidade envolvente. Na verdade, esta prática é referida como meio de integração e inclusão social (Amato, 2007; Martins, 2001), reforçando-se, assim, a ideia de elo de sociabilização (Ribeiro & Hanayama, 2005), com enorme relevância no “convívio social” (Prazeres et al., 2013, p. 179): *“Começámos por explorar em grupo alguns jogos teatrais, de forma a conhecer o outro (...)”* – DB2; *“(…) Sobre as expetativas dos participantes realce para: “conhecer melhor os elementos do Coro”, “maior interação entre as pessoas”, ou “possibilidade de ter com o coro outras experiências que exijam mais de nós”, ou “ser um espaço de partilha”* – DB3; *“(…)fui deixando algum espaço de conversa entre os presentes (...) – não tem sido costume, ou não é habitual que se juntem várias vezes a conversar entre si. Os vários comentários e enlaces de conversa partilhada indicaram isso mesmo.”* – DB5.

No entanto, reitera-se que, mesmo participando no Coro há já alguns anos (pelo menos a grande maioria dos participantes), a verdade é que os elementos deste Coro mantinham um fraco relacionamento interpessoal e grupal: *“(…) percecionei nitidamente que não é comum passarem qualquer tempo a dialogar”* – DB3.

Um outro aspeto a destacar na forma como os participantes se percecionam enquanto grupo prende-se com a demonstração de sentimentos *“(…) sentem-se desmotivados por várias razões”* – DB3. Para este facto contribuiu a saída inesperada do anterior maestro, bem como, a mudança dos dias de ensaios que passaram das terças para as quintas-feiras. Neste grupo, denota-se a existência de um líder que promova uma participação coletiva e uma tomada de decisões em completa sintonia (Melo, 2000). Conforme abordado na revisão da literatura por (Amato, 2009; Prazeres et al., 2013), este grupo, à semelhança de outros Coros, constitui-se na sua maioria por idosas. No entanto, para o projeto em questão não se envolveram muitos elementos desta faixa etária, mas sim vários indivíduos do sexo feminino entre os 35-45 anos.

Em jeito de síntese, e em resposta ao primeiro objetivo, salienta-se que num Coro é possível criarmos laços muito relevantes (Prazeres et al., 2013), longas amizades e

“experiências de grande valor” (Almeida, 2013, p. 121) – como a J que faz parte do Coro há mais de 60 anos: *“Em mais de 60 anos faltei apenas 1 vez ao ensaio. Para mim o ensaio é uma obrigação que sinto. Vejo o compromisso que tenho – reforça J, sobre o Coro”* – DB7.

Não obstante, e embora este tipo de grupo seja um espaço privilegiado para a existência de diversas vivências e interações (Almeida, 2013), percebeu-se que os participantes, deste projeto, praticamente não se conheciam, relacionavam ou trabalhavam para objetivos comuns (Amato Amato, 2007; Graciani, 2011) sendo por isso importante: *“(…) cativar (...) e agregar todo o grupo para o mesmo fim.”* – DB6.

No que se refere ao segundo objetivo da investigação, perceber quais as alterações de comportamento do grupo durante a experiência artística vivida, é de salientar que se denotou um aumento de competências sociais e autoestima, bem como a capacidade de reflexão e interpretação: *“O momento reflexivo foi bastante positivo uma vez que conseguiram abordar uma temática com base numa apresentação e apreciação somente visual”* – DB2.

Para além disso, é de referir também o aumento da capacidade reflexiva dos participantes relativamente ao Coro e à sua participação no mesmo: *“(…)Mas reflete-se ainda, em cima da mesa, a constante necessidade de abordar, pensar e desmistificar algumas questões sobre o Coro SAMP.”* – DB7; *“(…)estivemos todos a pensar sobre várias questões do Coro”* – D10.

Fazer parte de uma atividade como o Coro é reconhecer uma autorrealização pessoal (Amato, 2007) por meio do contacto com o outro e da sociabilização inerente. É portanto, através do convívio continuado (Prazeres et al., 2013) que emerge a afetividade e as relações humanas (Leite, 2015).

Apesar de a música/o canto ter sido a demarcação essencial para se encontrarem, cantando e expondo sentimentos e emoções (Milhano, 2008), foi através da implementação do projeto que foi possível perceber um *“(…) grupo coeso (...)”* – DB3, com um crescimento exponencial, em especial pela relação continuada.

Durante a experiência criativa vivenciaram-se inúmeros episódios, expostos nos Diários de Bordo – no anexo IV – o que possibilitaram o conhecimento mais aprofundado dos outros elementos bem como, das novas pessoas que haviam entrado no Coro: *“(…)”*

*envolvemos gente fora do Coro (...)* – DB7; *“(...) começaram a participar (por convite dos coralistas presentes) outras pessoas – que não frequentam o Coro.”* – DB7 e ainda referência *“Feedback muito positivo e surpresa, porque a maioria das pessoas não acreditava nalguns elogios que os outros lhe teciam (sim porque à pergunta o que penso do Outro – a maioria responde com qualidades evidentes) (...)*” – DB10.

Num espaço de integração como o Coro (Graciani, 2011), é ao comunicar com o Outro (Graciani, 2011), que se estabelecem ligações vigorosas de identificação pessoal e social (Amato, 2009; Almeida, 2013;).

Com o desenrolar do projeto percebeu-se um aprofundamento das relações interpessoais, bem como, o bem-estar dos elementos, tal como se podem ver através da evidência apresentada num dos diários de bordo: *“A J infelizmente tem faltado, está doente e todos perguntam se estará bem a tempo da nossa apresentação (...)*” – DB16. Assim sendo, ao longo das sessões semanais emergiu e sedimentou-se um reforço da relação entre diferentes os pares, visível nestas reflexões: *“O à vontade e a confiança que se estabelece”* - DB7; *“(...) perceber a descoberta que cada um fez do outro a cada sessão.”*- DB3; *“(...) queremos conhecer mais esse Outro elemento do Coro.”* - DB7.

Em cada sessão reforçava-se o (re)conhecimento de si próprios e do outro: *“(...) os intervenientes autodescrevem-se como peças do Coro. Como elementos de elo, de amizade, de alegria e isso é bastante interessante e muito importante.”* – DB10 e ainda *“Em cada um emerge uma confiança sobre si próprio, sobre quem é, e o que está aqui a fazer: a cuidar do outro, a ajudar na peça, a envolver-se a ser alguém crítico e atento.”* - DB18.

Com efeito, o projeto permitiu fortalecer relações (Amato, 2007), e criar um sentimento de pertença a um grupo (Prazeres et al., 2013) tal como como se comprova nestas evidências: *“sentido de pertença local e territorial SAMP (...)*” - DB7; *“Sinto que dou alegria aos meus colegas (e também às senhoras) juntos trabalhamos em equipa.”* – DB7; *“Fiquei comovida com o interesse e o desejo de participar ativamente por parte de alguma pessoas, que assumem já o projeto, o compromisso e a responsabilidade total.”* - DB8; *“(...) acompanhar esta evolução e apropriação do que era um projeto individual, para se transformar do conjunto, de todos. É quando se vê a mudança no olhar, na maneira de falar, na essência de partilhar e na forma genuína de quererem chegar mais longe.”* –

DB13; “(...) o compromisso de apresentarmos publicamente existe um esforço adicional que deve existir.” – DB15 ou até “(...) perceber como é que as pessoas estão a ficar tocadas com isto.” – DB20.

Destaque ainda, para o aumento da partilha e diálogo em grupo, denotando-se, assim, um aumento de participação ativa e capacidade de iniciativa, factos que podem ser corroborados através das seguintes evidências: – “(...) participação bastante acima da média do que esperava (...)” – DB2; “(...) foi interessante de perceber a iniciativa dos participantes (...)” - DB14. Também houve um aumento no que se refere às partilhas e à interação de grupo, visível nas anotações: “(...) consegui que partilhassem recordações e pequenas vivências (...)” - DB5; “o momento de partilha foi muito positivo para o envolvimento de alguns elementos que (são) por vezes mais tímidos (...)” – DB7; “(...) foram partilhados alguns momentos em género de recordação antiga: de dias mais celebrativos a cada um dos presentes, ou episódios interessantes (...)” – DB7; “(...) nestes instantes relembram: antigos maestros, anteriores membros coralistas, vários episódios, diferentes atuações, e gargalhadas sinceras com saudosismo de outros tempos (...)” – DB13 e até de maior segurança e motivação expostos em: “(...) maior motivação, domínio e segurança sobre o que vai acontecer.” - DB7.

Dos resultados visíveis, gostaria ainda de abordar o trabalho em equipa, no qual se “(...)cruzaram gerações, reuniram e trabalharam em equipa, interagiram dando valorização à participação ativa de cada um (...)- DB3; “(...)Sinto que dou alegria aos meus colegas (...) juntos trabalhamos em equipa.” – DB7; bem como a apropriação de um projeto e sua responsabilização ou até a pertença a um território, que gera novos entendimentos de sociabilização – “(...) o convívio sabe-me sempre bem. (...) atualmente o que me faz ficar é também a responsabilidade de manter e equilibrar o Coro” – DB7; projeto “Mencionaram que iriam convidar outros elementos do Coro a participar e insistir.” – DB5; “quererem alocar o restante grupo Coro SAMP ao momento performativo. Pareceu-me incansável por parte de algumas senhoras. Querem convidar todos, a maestrina, os senhores, todos, todos!” – DB9.

Para ir ao encontro do terceiro objetivo proposto no presente estudo investigativo, conhecer qual o contributo, quer em termos individuais, quer de grupo, do contacto com diferentes expressões artísticas foi necessário: “(...)possibilitar a experiência enriquecedora de novas e diferentes partilhas (...)” – DB1 no âmbito das expressões

artísticas.

Em face a exposto, foram realizadas diversas experiências artísticas – que possibilitaram a emersão de várias competências (Pestana & Neiva, 2012), entre elas o desenvolvimento de pensamento crítico, a capacidade de se posicionar e conhecer o outro, bem como capacidades artísticas.

Perante tais resultados, considera-se que o contacto com expressões artísticas num prisma de usufruição, experimentação e participação, como referem Melo (2000) e Pestana e Neiva (2012), foram muito mais enriquecedoras do que se fossem de uma profissionalizada: “(...) *este grupo poderá ter uma experiência de criação artística única.*” – DB1; “*Tomaram contacto e consciência das expressões artísticas com a introdução através de jogos, dinâmicas teatrais (...)*” – DB5; “(...) *Conseguimos explorar outra vertente artística: as sombras (...)*” – DB6.

O percurso artístico vivenciado capacitou e valorizou as decisões tomadas pelos participantes, quer em termos individuais quer em grupo: “(...) *ideia base nasce do grupo, sobre tudo o que decidirem criar e recriar (...)*” – DB1; “(...) *guardavam na memória várias ideias desses períodos para serem de alguma forma transportados até à performance que anda (...) a ser criada.*” – DB7.

Com efeito, a criação coletiva revelou-se, também, como forma de reflexão e aprendizagem (Pestana e Neiva, 2012). Foi notória a aquisição de competências como ser capaz de se colocar na posição do outro nomeadamente do público que vai assistir, tentando fazer passar uma mensagem da forma mais adequada (Melo, 2000), tal como se pode verificar nas evidências: “(...) *experiência “(...) a ser partilhada com outros.*” - DB6; “*N contesta: que mensagem gostaríamos de passar, se alguém nos viesse ver?*” - DB6. Desta forma emerge ainda o relacionamento e interação com público (Pestana & Neiva, 2012) que implica ser capaz, de através da imaginação, colocar-se na pele de outra personagem ou até de criar algum momento: “(...) *Pedi que se colocassem no papel de Dona Maria Luísa de Albuquerque e Vieira e se correspondessem a alguém.*” – DB11; “*A participante L revelou que a música a tinha levado diretamente à sua infância com imagens bastante nítidas (...)*” – DB3; “(...) *a possibilidade de interpretar e interagir (...)*” – DB4.

Decorrente das várias abordagens expostas, enumera-se ainda a reflexão e o pensamento crítico (Ferreira, 2001) enquanto importantes resultados: “*Nunca no passado tínhamos*

*coisas destas, e não podíamos pensar assim com esta liberdade “ – observação de N – DB3 “; “(...) alguns revelaram com saudosismo, que nunca em idades inferiores podiam sequer refletir sobre vários assuntos (...)” – DB3. A verdade é que, como refere Martins (2014), ao mantermos uma relação com o outro, somos mais capazes de questionar o que nos rodeia. Adquirindo assim um novo olhar sobre a realidade envolvente, como aborda Pestana (2015) com a realização deste projeto foi possível adquirir competências em áreas nunca antes experimentadas, por exemplo perceptível em: “(...) senti que as artes eram monstros na cabeça de alguns, (...) neste momento são descobertas. Veja-se o caso da N que se apresenta como Dona Maria Luísa de Albuquerque e Vieira (...)” – DB13.*

Por meio deste projeto criativo conjunto, que teve por base as expressões artísticas integradas, foi também possível angariar mais elementos para o Coro, bem como, novas possibilidades de relacionamento, tal como referido na reposta ao segundo objetivo de investigação.

Destaque ainda para o envolvimento familiar exposto, no qual se depreende que deixa de haver constrangimentos de gerações e uma necessidade de aproveitar todo o tempo e de reinventar as relações familiares. Atendendo à consideração em diário de bordo: “(...) alguém pretende conciliar este momento com a filha – eu acho maravilhoso e muito envolvente.” – DB7, salienta-se que este resultado vai ao encontro daquele que a SAMP, só por si, já realiza. Com efeito, são vários os projetos com este mesmo fim, fomentando-se esta relação parental desde bebés. Elucida-se ainda este facto pela comprovação de que vários elementos do Coro entraram porque os filhos vieram para a SAMP e por cá ficaram (ver respostas do anexo II).

Por fim, apresentam-se ainda as várias emoções, resultantes do contacto e inter-relacionamento com as expressões artísticas – sendo elas muito díspares, uma vez que este contacto provoca uma natural transformação do indivíduo – como destaca Lucília Valente (2000). Consideram-se assim, as seguintes evidências: “(...) o resultado foi um conjunto de pessoas completamente emocionadas, pelo simples prazer de para, e escutar de olhos fechados: uma música” – DB3; “A J (pessoa mais velha do Coro) recebeu um enorme elogio (Registo 4): “A inspiração e exemplo de dedicação” – com um enorme sorriso ela admitiu que nunca alguém lhe tinha dito tal coisa” – DB10; “Estar aqui dá-nos prazer, obrigada!” – palavras de S num dos momentos de partilha”- DB11; “(...)Rasgos de entusiasmo e alegria acompanham todo este tempo em grupo” – DB13

ou ainda *“Acima de tudo tem sido ótimo perceber como é que as pessoas estão a ficar tocadas com isto.”* – DB20.

Ao assumirem uma criação artística representativa do Coro SAMP quiseram *“valorizar, enaltecer e reconhecer uma coisa que é tão deles. Querem acarinhar uma coisa que sentem desaproveitada e desprotegida. Querem contar uma história que revalorize e mostre o Coro como um elemento integrador de pessoas (de qualquer idade)”* – DB6. Por isso, esta *“(…) consciencialização do momento autónomo e de exibição unificou os vários elementos como um único e sólido grupo (...)”* – DB13. Salienta-se, ainda, que *“(…) este momento performativo criou um compromisso de grupo em atingir algo.”* - DB13, sendo um reforço das competências entretanto adquiridas: *“(…) ficou registado, escrito foi elaborado pelos participantes. Com várias horas de mudanças, definições, revisões (...) Mais do que ser correto, bonito ou outro qualquer adjetivo, a obra é DELES. Feita e escrita por eles (...)”* – DB18. A criação e a proposta de apresentação da obra artística tiveram por base o sentimento e a relação que os elementos têm relativamente ao palco e o público, tal como se pode verificar na seguinte observação: *“Lembro-me que houveram tantas palmas tantas mas tantas palmas: foi esmo muito bom.”* – DB7; *“(…) assumem que ver uma sala cheia de pé a aplaudir é demasiado nobre para não se emocionarem.”* – DB13.

Realce, ainda, para a importância dos ensaios, que durante todo o processo de criação, foram, do ponto de vista dos participantes e da investigadora, um importante caminho de descoberta, criação e relação de grupo, contradizendo um pouco a visão de Melo (2000). A autora refere que os ensaios são, na sua maioria, tidos como pontos secundários e, às vezes, até como momentos negativos – que desmotivam e cansam os participantes.

*“Pensava que vinha cantar, mas foi diferente (...)”* – DB3, em jeito de síntese reflexiva salienta-se que os objetivos propostos foram respondidos de forma progressiva, ao longo da implementação e execução do projeto de criação artística integrada – em harmonia com o apresentado pelos referenciados na primeira parte do trabalho. Desta forma, destaca-se a importância e os benefícios do contacto com diferentes expressões artísticas, sendo de realçar que projetos deste género contribuem, e muito, para a relação interpessoal e decorrente sociabilização, aquisição de competências várias nomeadamente na relação com a *“melhoria da qualidade de vida e autoestima”* (Prazeres et al., 2013, p. 179).

Segundo os resultados apurados este projeto de intervenção revelou-se fulcral no desenvolvimento individual e conseqüentemente, coletivo dos participantes e grupo.

## CONCLUSÃO

*“Temos direito e dever de mudar o mundo, o que não é possível é pensar em transformar o mundo, sem um sonho, sem uma utopia e sem um projeto...”*

*Paulo Freire*

Nesta última etapa do relatório de projeto, trazemos à liça os múltiplos benefícios que um projeto de criação integrada apresenta num grupo, através do desenvolvimento de várias sessões de experimentação, envolvendo as expressões artísticas.

Relembra-se a questão de investigação norteadora deste estudo: «Quais os contributos de um projeto de criação integrada, num coro intergeracional?» e apresentam-se as categorias que emergiram na análise de dados, e que refletiam estes mesmos contributos: **Criação Artística, Emoções e Sentimentos, Participação. Conhecimento, Capacidade Reflexiva, Sociabilização, Mensagem a transmitir ao Público, Memória, Imaginário e Motivações Pessoais.**

Tomando por base a informação apurada na discussão dos resultados e observando as várias leituras efetuadas, destaca-se que a participação num grupo como um Coro, os conhecimentos adquiridos por parte dos participantes são sempre influenciados em qualquer apreciação ou criação artística (Melo, 2000; Pestana & Neiva, 2012; Pestana, 2015), bem como o crescimento positivo do mesmo indivíduo e sua integração num qualquer ambiente social e cultural (Amato, 2007; Prazeres et. al, 2013).

Assim sendo, quais foram, afinal os contributos decorrentes do projeto interventivo?

Antes de mais, importa realçar o desafio que foi a criação de um projeto artístico no Coro, destacando o trabalho com um grupo adulto heterogéneo e tão diversificado. De forma a atingir os objetivos do projeto, a estratégia implementada passou, antes de mais, pela criação de espaço para um encontro semanal, com uma periodicidade regular, de forma a conhecer, efetivar e apreender as características do próprio grupo e despoletando o reconhecimento do indivíduo e do grupo (Milhano, 2008). O desafio de criar uma *performance* final tinha subjacente o fomento da convivência, do trabalho em grupo e da relação interpessoal.

---

Nesta investigação, as metodologias utilizadas foram de natureza qualitativa, numa

postura de investigação-ação, dado o enorme envolvimento do investigador (Serrano, 2001) que permitiu uma abordagem mais crítica e reflexiva da realidade uma vez que este tipo de investigação privilegia a prática e estudo dos intervenientes da ação (Gómez, 2011). Utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados: inquéritos por questionário e registos provenientes de diários de bordo da investigadora. Foi realizada uma metodologia de análise com incidência na análise de conteúdo para o tratamento dos dados, evidenciando registos vários que comprovam e respondem à questão de investigação.

Analisando os contributos desta investigação, no grupo Coro SAMP reitera-se que este grupo já estava constituído anteriormente à elaboração do projeto, apreendendo-se que os sujeitos participantes não se relacionavam nem se conheciam efetivamente. Assim, e com a implementação do projeto denotou-se um aumento significativo ao nível de várias capacidades como relacionamento interpessoal, capacidade reflexiva e crítica bem como, competências expressivas e comunicativas. Estes aspetos são assumidos pelos próprios participantes que através dos vários registos apresentados, reconhecem que ficaram mais atentos e exigentes. Ainda que numa fase primária, e durante um grande tempo se mostrassem muito dependentes da intervenção da investigadora, nas fases seguintes revelaram a aquisição de um número ínfimo de competências relacionais, denotando-se um maior envolvimento com outros elementos.

Sendo seres sociais, que admitem precisar do outro, foi na busca destas relações que também se identificaram e ampliaram ao nível da auto estima e auto confiança, tornando-se capazes de falar de si próprios e de caracterizar o Outro (Milhano, 2008) – algo que antes não conseguiam. Adquiriram e experienciaram diferentes possibilidades de imaginação, improvisação e desenvolvimento, tornando-se capazes de recriar de se colocar no papel de outro – seja uma personagem, ou até um público, bem como o seu colega no grupo.

Denota-se, ainda, que esta possibilidade de conviver e sociabilizar com outros pares transformou alguns dos participantes. Nesta relação de inclusão alude-se ao estado e percepção de que incluir, num Coro e numa realidade local como os Pousos, é atuar através da pedagogia da convivência salientando que só o facto de tirar um indivíduo de casa afastando-o da solidão; ou quando alguma viúva se desloca aos ensaios todas as semanas;

ou quando integramos diferentes gerações são formas de relação e inclusão social. Nesta compreensão de gerações a envolvência intergeracional e todas as relações decorrentes são aspetos essenciais.

A possibilidade de criar uma *performance* artística reforçou os laços e relações entre pares. Desta forma, cresceram diferentes sentimentos nos sujeitos participantes muito associados à forma de integrar e se tornar parte integrante e decisiva no processo - “(...) *este grupo queria retratar o “seu” Coro. No fundo eles querem valorizar, enaltecer e reconhecer uma coisa que é tão deles. (...) Querem contar uma história que revalorize e mostre o Coro como um elemento integrador de pessoas (de qualquer idade!).*” – DB6.

A apresentação acabou por cumprir o objetivo de unificar e correlacionar todos os elementos num caminho comum, de forma participativa. Naquele que foi o envolvimento de grupo, uma das vitórias do projeto conseguiu ao mesmo tempo, reunir o Coro numa união, criação e capacitar os elementos a diferentes níveis de comunicação. Este aspeto é particularmente visível na difusão e divulgação, sendo que o grupo conseguiu dar este passo. Nesta coesão de grupo existiu uma emersão de identidade de conjunto mas também um (re)conhecimento de quem é o outro, fazendo querer acompanhar e fazer parte da sua vida. Se por um lado, vários elementos do Coro não participaram na criação propriamente dita, ainda assim foi um dos momentos auge do projeto: a apresentação da *performance* que envolveu vários elementos do coro: conseguiu-se colocar o Coro SAMP a participar de forma integrada, numa perspetiva de convivência e sociabilização sobre a própria qualidade de vida.

Decorrente do projeto, vários elementos do grupo começaram a acompanhar as vidas de outros intervenientes, bem como a acompanhar com maior envolvimento a dinâmica cultural e artística presente na SAMP. Para fomentar a vivência e o convívio deste grupo foi importante a utilização de diferentes expressões artísticas: dramática, plástica, utilização de sombras, meios tecnológicos e também a música e a voz cantada. Nota ainda para o facto de que, apesar do reduzido envolvimento do maestro do Coro na implementação do projeto, apresenta-se o mesmo como um mediador e capacitador na gestão e participação na parte final do mesmo: apresentação pública.

Infelizmente, nem sempre existe no nosso dia-a-dia, espaço e tempo para este tipo de

criação artística, especialmente de forma conjunta e partilhada com outros. Destaca-se assim que, um dos principais constituintes deste processo de criação foi a promoção e o desenvolvimento de um sentimento de pertença quer em relação ao Coro, quer à instituição SAMP, num reforço muito positivo dos laços entre os elementos.

Com a possibilidade de apresentação pública despoletou-se um sentimento de sensibilização da comunidade envolvente, para vários temas: utilização das tecnologias de forma exagerada, um diferente reconhecimento do outro e conseqüente preocupação com o mesmo e com o meio que o rodeia. Desta forma, apreende-se que para quem assistiu somente a este momento final, não viu apenas um espetáculo, nem ouviu um só um Coro a cantar: sentiu a união de um grupo que, com o espírito crítico e modo alegre e humorado, expunha factos reais. Assim sendo, deram-se a conhecer vários sentimentos e emoções, de uma forma recriada sobre um episódio do Coro SAMP. Reitera-se que, mais importante do que esta apresentação é o facto da possibilidade de experimentação e a vivência de um processo englobante, inclusivo e integradoramente expressivo.

As artes encontraram-se sempre ligadas à vida humana, e com ínfimos entendimentos, pois representam uma determinada simbologia, que a cada um pode despoletar sentimentos variados, e aceções distintas. As Artes despertam os sentidos e a visão do mundo, no que concerne à relação com as experiências vividas. Permitem ao ser humano conhecer mais o que o rodeia. Desta forma, para cada participante deste projeto de intervenção pode ter despoletado sentimentos vários, todos eles válidos e corretos.

Para efetivar e mediar esta relação de grupo e as expressões artísticas, compreende-se pois que o animador, ou qualquer mediador perante estes grupos, vem favorecer a vivência e a experimentação em diferentes aceções. Assim sendo, deve o mesmo intervir num grupo revelando outra forma de comunicar, oferecendo não apenas o tempo, mas a oportunidade “perfeita” para que o sujeito se descubra e às suas emoções. Este processo salienta a sua capacidade crítica e de visualização/reflexão sobre o mundo. Intervir é dar ferramentas artísticas para o outro, e o próprio grupo ser capaz de reunir elementos necessários para de forma criativa e única se exprimir. Quando contactamos com o mundo e com o outro, estamos também a receber informação sobre nós próprios, a conhecermo-nos e a desenvolver ligações interpessoais.

Depreende-se, pois, conforme os dados recolhidos e a abordagem apresentada pelos

autores Brassart e Rouquet (1977), que a possibilidade de contacto através das expressões artísticas auxiliam na descoberta de um sentido estético. Auxiliam ainda na construção de elementos de comunicação de várias ideias, revelando a relação entre pares, bem como na compreensão e interpretação do mundo (Ferreira, 2001).

No que concerne às limitações do projeto de investigação apresentado, salienta-se a imprevisibilidade de participação dos intervenientes do grupo, bem como, a consequente desmotivação dos mesmos. A saída inesperada do antigo Maestro do Coro SAMP, a par com a ausência de substituição de um novo Maestro para o Coro (entre Janeiro e Fevereiro), constituíram-se enquanto elementos importantes de desmotivação. Para além disso, o tempo chuvoso no Inverno, aliado aos constantes atrasos no início das sessões originaram dificuldades na participação dos coralistas. Uma outra limitação prende-se com as respostas por parte de alguns participantes pouco reflexivos; outro fator a destacar foi a não participação na primeira fase dos elementos do Coro que para alguns foi devastadora. Denoto que poderia ter sido mais vantajoso a realização de um inquérito antes e depois do projeto, de forma a comparar e refletir sobre as evidências apresentadas. Todavia, e tal como é característico da investigação qualitativa, os resultados emergentes deste estudo acontecem neste grupo específico, não significa pois que seja generalizável a todos os Coros. Posto isto, nenhum investigador, em momento algum pode dizer que o estudo que elaborou terminou, uma vez que fica ainda tanto para explorar, conhecer e investigar.

Em jeito de síntese, e considerando as recomendações para o futuro, não poderia deixar de fazer um reparo, e perceber as diferentes possibilidades relativamente ao que pode ser realizado. É importante reinventar práticas tomando por base alguns resultados anteriores, desta forma, seria importante a Direção SAMP ter acesso a um conjunto de comentários relativos ao projeto e suas questões reflexivas de modo a conhecer e investir num envolvimento maior do Coro com outras atividades decorrentes SAMP. Deve considerar-se e cuidar melhor a participação e estabilização de um maestro, capaz de mostrar um plano e reconstruir alguns caminhos para o Coro. Outro acontecimento poderia ser uma possível ligação entre Assobio e Coro, uma vez que uma das alunas de assobio fez parte do projeto criativo, relacionando-se e integrando-o de forma muito positiva. Em jeito de finalização, coloco ainda o desafio, de continuidade deste trabalho por meio das expressões artísticas, que a meu ver foi essencial na apropriação e relação entre pares. Eventualmente, poderia criar-se um projeto por ano, ou dedicar-se uma temporada ao mesmo, indo mais longe e

possibilitando o contacto e intercâmbio com outros Coros com vertentes artísticas exploradas e desenvolvidas nas suas próprias *performances*.

Por fim, muito haveria a ser dito, em especial sobre estas diferentes aprendizagens e experiências. Desta forma, conforme nos apresenta Magueta (2014, p. 235) “a experimentação decorrente na “**experiência artística**”, quando partilhada, amplia as oportunidades da construção da relação com o “outro”, na medida em que se concretiza através da partilha de ideias e da expressão de sentimentos, onde todos se manifestam criativamente”.

Hoje termino, e saio sabendo que deixei uma marca: sabendo que para alguns mudei a sua forma de pensar sobre a experiência artística integrada e partilhada. Tomei ainda consciência de que as expressões artísticas avaliam diferentes valores auxiliando e sendo capazes de introduzir, incluir e conhecer um grupo. Somos nós, que temos no fundo, o papel de aliciar, e incentivar a participação, e a experimentação artística - envolvimento que deveria fazer parte do quotidiano de cada um, uma vez que é tao essencial na nossa vida.

Antes de mais esta é a prova de que é possível, cuidar e apresentar um trabalho que nasce pelo imenso empenho de um grande número de pessoas que me ensinaram tantas coisas.

Termino com uma evidência de um dos Diários de Bordo:  
*“Eu tenho crescido tanto com estes adultos maravilhosos!” - DB15*

## Referências Bibliográficas

- Amato, R. D. C. F. (2009). *Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social* (pp. 91 – 109). OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM,15(1);
- Amato, R. C. F. (2007). *O canto coral como prática sociocultural e educativomusical* (pp. 75 – 96) REVISTA OPUS 13, 13(1);
- Almeida, M. C. P. (2013). *O canto coral e a terceira idade – o ensaio como momento de grandes possibilidades* (pp. 21 -31). Revista da ABEM;
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Viseu: Gradiva;
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Brassart, S. F. & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Carminatti, J. S. & KRUG, J. S. (2010). *A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais* (pp. 81–96). Pensamiento Psicológico, vol. 7, No 14. Faculdades Integradas de Taquara, Taquara-RS (Brasil);
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Fernández, X. M., & Enríquez, M. E. (2012). A procura de uma Educação Social favorável à Convivência Intergeracional. Em C. S. Cabolo, J. D. Pereira, & M. d. Lopes (coordenadores), *Animação Sociocultural - Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp. 245-261). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;

- Ferreira, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa* (pp. 543-560) - 33(3);
- Ferreira, S. (org) (2001). *O Ensino das Artes - construindo caminhos*. Papyrus Editora, Coleção Ágere;
- Garcia, L. G. (2012). A Cooperação Intergeracional como desafio de futuro para a Animação Sociocultural. Em C. S. Cebolo, J. D. Pereira, & M. d. Lopes (coordenadores), *Animação Sociocultural - Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp. 203-217). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Gómez, J. A. (2011). A investigação-acção como processo metodológico na Animação Sociocultural. Em M. d. Lopes, *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural* (pp. 117-139). Amarante: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Graciani, M. S. (2011). A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. Em Roman & Ramos, *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais* (pp. 91-115). Brasília: DF: Fundação Banco do Brasil;
- Grazina, M. C., & Sousa, A. P. (2012). Intergeracionalidade: Que futuro? *V Congresso Português de Sociologia - Temática: Populações, Gerações e Ciclos de Vida* (pp. 1-17). Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras;
- Gualberto, C. e Silva, L.T. (2007) *Por uma intervenção crítica educativa do animador cultural no espaço criança esperança*. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana vol.2, n.1;
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto, Portugal: Profedições, Lda;
- Kerr, S. Carta Canto Coral. (2006) In: FIGUEIREDO, C. A. *Et al. Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira* (pp. 118-148). Organizações Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral;

- Leite, L. H. (2015). A Aprendizagem presente na Convivências: Um Encontro entre a Educação Integral e a Pedagogia da Vida Cotidiana (Entrevista com César Muñoz Jiménez). *Educação em Revista - out. a dez.31*, pp. 341-355;
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Lopes, M. d. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Lopes, M. S., Galinha, S. A., & Loureiro, M. J. (2010). *Animação e Bem Estar Psicológico - Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção - Associação para a Divulgação e Promoção Cultural;
- Magueta, L. (2014) *Participação, expressão e criatividade em experiências com a linguagem plástica desenvolvidas em espaços educativos por animadores em formação in Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos*. RIAP - Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português, pp. 234-241;
- Martins, E. (2014). Pedagogia do ‘social’ no encontro de aprendizagens não formais, em contexto comunitário de ‘baixa densidade’. In *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)* (pp. 567-579). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Martins, J. S. (2001). Por uma pedagogia dos inocentes. *Tempo social*,13 (2), pp. 21-30;
- Melo, M. d. (2006). A Expressão Dramática e o Conhecimento Tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares* (pp. 1106-1118). Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIEd);

- Melo, M. D. (2000). O Processo de Criação Artística: ‘O Rasto dos Seus Passos’. V *Congresso Galego - Português de Psicopedagogía - Actas (Comunicacións e Posters)*, nº 4 (Vol. 6), pp. 115-125;
- Milhano, S. (2008). *A Prática Musical: Educação, Cultura e Inovação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Caldas da Rainha, Novembro;
- Pereira, J. D. L. e Lopes, M. S. (2011). *As fronteiras da Animação Sociocultural*. Intervenção;
- Pestana, M. A. (2015). Jogo e performance Artística. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, pp. 145-149;
- Pestana, A., & Neiva, M. (2012). Projeto "ANTES E DEPOIS". *European Review of Artistic Studies*, pp. 58-72.
- Prazeres, M. M. V., Lira, L. C., Lins, R. G., Cárdenas, C. J., Melo, G. F., & Sampaio, T. M. V. (2013). *O Canto como Sopro da Vida: um estudo dos efeitos do Canto Coral em um grupo de coralistas idosas*. *Kairós Gerontologia*. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde. ISSN 2176-901X, 16 (4), 175-193;
- Quivry, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Reis, L. B. (2010). *Pedagogia da convivência CONJECTURA: filosofia e educação*, 14(3);
- REIS, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. R., & Hanayama, E. M. (2005). *Perfil vocal de coralistas amadores* (pp. 252–266). *Rev cEFAC*, 7(2);

- Rocha, T. F., Amaral, F. P., & Hanayama, E. M. (2007). *Extensão vocal de idosos coralistas e não coralistas* (pp. 248-254). Rev cEFAc, 9(2);
- Rodrigues, T. M. (2012). Animação Sociocultural e Voluntariado - práticas de educação Intergeracional na Junta de Freguesia de Ramalde/Porto. Em C. S. Cebolo, J. D. Pereira, & M. d. Lopes (coordenadores), *Animação Sociocultural - Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp. 277-282). Chaves : Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Santos, G. D. (2008). *Dançoterapia integrativa na transformação de relações interpessoais*. INFAD Revista de Psicología, nº 1, pp. 163-172. Universidade de Évora;
- Serrano, M. P. (2011). Desafios da investigação qualitativa em Animação Sociocultural. Em M. d. Lopes, *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural* (pp. 327-349). Amarante: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Serrano, G. P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson;
- Sousa, J. G. (2012). A relação com a comunidade e as atividades intergeracionais como estratégias do Animador de combate à solidão em contextos da Terceira Idade. Em C. S. Cebolo, J. D. Pereira, & M. d. Lopes (coordenadores), *Animação Sociocultural - Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp. 233-243). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Arte na Educação: Música e Artes Plásticas*. Volume 3, Lisboa: Instituto Piaget;
- Trilha, J. (1998). *Animação Sociocultural – Teorias e Âmbitos*. Instituto Piaget, Editorial Ariel;
- Valente, L. (2000). *Da educação pela arte às expressões artísticas integradas: contributos para uma formação holística de professores*. Vários. *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte;

- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula - Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora;

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/coro> [consultado em 02-09-2016].

<http://www.lexico.pt/coro/>  
[consultado em 10-09-2016].

## **ANEXOS**