EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Intervenção e Investigação em Contextos Escolares

Jenny Sousa
Maria Kowalski
Maria de São Pedro Lopes

Ficha Técnica

Título
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares

Autor
Jenny Sousa, Maria Kowalski, Maria de São Pedro Lopes

Editor
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria

Ilustração de capa
Pintura realizada pelos alunos da Escola D. Dinis

Design gráfico
Tânia Lisandra Abreu Perestrelo (estagiária do Centro de Recursos Multimédia)

ISBN
978-989-8797-42-1

Suporte
Eletrónico (PDF)

_
2020

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS 5
PREFÁCIO 6
INTRODUÇÃO 8
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO 9
2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 11
2.1. As artes em contexto escolar 11
2.2. As artes como estratégias de animação 13
2.3. A Fotografia Participativa como instrumento de documentação . . . 17
3. O ESTUDO 20
3.1. Questões de investigação 20
3.2. Desenho do estudo 20
3.3. Metodologia de análise 23
4. AS VOZES DO PROJETO 24
4.1 As vozes dos estudantes de Animação Cultural 24
4.2. As Vozes dos alunos da Escola D. Dinis 32
4.3. Os vídeos criados pelos alunos 38
4.4. A Voz dos docentes da Escola D. Dinis 43
5. A DISCUSSÃO DOS DADOS OU UM OLHAR SOBRE AS VOZES... 51
UM OLHAR CONCLUSIVO... 56
BIBLIOGRAFIA 58
ANEXOS 61

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de começar por agradecer à Direção da Escola D. Dinis que, através das docentes Celeste Tavares, com quem em 2008 iniciámos este projeto, e Maria da Luz Maia com quem o continuámos, por nos terem desafiado e aberto as portas a esta experiência colaborativa. Este agradecimento é extensivo a todos os outros docentes que também se envolveram neste projeto.

Aos alunos da Escola D. Dinis, envolvidos ao longo dos anos em que decorreram as várias edições deste projeto, um muito obrigado pelo entusiasmo com que nos acolheram.

Aos estudantes da Licenciatura em Animação Cultural agradecemos a entrega e dedicação a este projeto de intervenção e de investigação e à maneira carinhosa com que se envolveram neste processo de ensino aprendizagem através das artes.

Agradecemos também aos colegas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria por nos ajudarem, nomeadamente a colega Ana Fontes, que acompanhou de muito perto esta experiência.

Por fim, gostaríamos de agradecer às várias Direções da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e ao Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), agora Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), que sempre nos apoiaram nesta aventura formativa.

PREFÁCIO

O aumento dos comportamentos de risco na infância e na adolescência, e o seu impacto no sucesso escolar, torna absolutamente necessário o desenvolvimento das competências socioemocionais nos alunos.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis considerou que um projeto de promoção de competências socioemocionais, em ambiente escolar, poderia ser uma resposta viável e acessível, pelo que estabeleceu a parceria com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), que o enquadrou na prática científica.

As autoras do projeto "Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares" procuraram dar assim resposta à questão: "As experiências com linguagens artísticas facilitam o desenvolvimento de competências relacionais de adolescentes em situações problemáticas do seu quotidiano escolar?"

A metodologia apresentada, pela Equipa de trabalho da ESECS, baseia-se no facto de que em "arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo" (Barbosa, 2015, p.13).

Mostra-se adequada para levar os alunos a serem capazes de:

> "- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
>
> - convocar diferentes conhecimentos, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
>
> - prever e avaliar o impacto das suas decisões;
>
> - desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem", tal como preconizado pelo Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.

Recordo que os alunos perguntavam insistentemente pelos estudantes da ESECS e quando seria a próxima sessão. Adoravam as atividades e os estudantes do ensino superior que dinamizavam as intervenções. Neste ponto, considero importante realçar o papel preponderante que a proximidade de idades permitiu na educação pelos pares, uma metodologia utilizada, com sucesso, em diversos programas de Educação e Promoção da Saúde.

Cada intervenção decorria de uma forma lúdica, sendo que a expressão artística permitiu aos alunos momentos de criatividade e reflexão de interior, possibilitou o treino de competências sociais e emocionais nos alunos (autocontrole, autogestão e resiliência) e a promoção da atividade física (promoção de comportamentos saudáveis).

Ao longo do projeto, foi notória a transformação ocorrida nos alunos que demonstraram ser mais compreensivos e colaboradores com os seus pares e professores.

Assim, o preconizado pelo Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, em que se pretende: "que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: capaz de pensar critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação", tendo em vista o sucesso dos alunos; e a necessária reflexão acerca das atitudes e comportamentos face aos comportamentos aditivos e dependências (CAD), fazem-me sentir a necessidade e pertinência deste tipo de projetos para uma melhor intervenção junto dos alunos. Neste contexto, este trabalho pode contribuir para que outros investigadores reflitam sobre estas problemáticas e assim se possa aumentar o rigor científico desejado em programas de Saúde Escolar.

Maria da Luz de Azevedo Nunes Maia

Professora Responsável pelo Projeto
«Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares»
ESCOLA BÁSICA D. DINIS

Referências

Barbosa, A. M. (2005). Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez.

Martins, G. O. (Coord.). (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

INTRODUÇÃO

A experiência que vamos contar teve o seu início no ano letivo de 2008/09 e terminou no ano letivo de 2014/15. Aconteceu entre duas escolas: a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e uma escola vizinha do Agrupamento de Escolas D. Dinis. Decorreu entre estudantes do ensino superior e entre alunos do 7º ano de escolaridade e os respetivos docentes. Foi uma experiência de intervenção com as artes que envolveu a formação superior de animadores no contexto escolar[1]. Todavia, para além da sua natureza prática, esta experiência pretendeu ser de investigação colaborativa.

Em 2012, escrevemos um artigo sobre esta experiência de intervenção artística em contexto escolar e como a iríamos transformar num projeto de investigação. E, por essa mesma razão, neste relato esse artigo é intencionalmente revisitado e temporalmente situado.

Apesar de esta experiência ter acontecido há já alguns anos, este tempo permitiu-nos um amadurecimento das ideias e um distanciamento proveitoso no que respeita a perceber e analisar globalmente o projeto. Por isso, ao finalizarmos a análise dos dados tanto os dos estudantes de ensino superior como os dos alunos do 7º ano de escolaridade, sentimos que tínhamos o dever de partilhar os seus resultados e de dar **Voz** às diferentes **Vozes** que se nos foram revelando durante esta intervenção e investigação.

Isto porque, as suas/estas **Vozes**, mostraram-nos modos de sentir e de aprender que poderão ajudar a repensar o que se faz nas escolas, o que se faz na formação de ensino superior e, assim, alimentar a reflexão sobre como se aprende e o que aprender...

Com este relatório pretendemos também revelar um conjunto de resultados importantes que, na nossa opinião, poderão ajudar a melhorar práticas e a redefinir a formação em áreas ligadas à intervenção e animação artísticas.

Desta forma começamos com alguns pressupostos teóricos relacionados com a temática, seguindo-se a análise dos diversos instrumentos de recolha de dados, aplicados aos diferentes públicos durante a implementação do projeto. Finalizamos com uma síntese conclusiva das Vozes dos diferentes intervenientes.

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares.

1 Doravante, o termo estudante referir-se-á aos inscritos na Licenciatura de Animação Cultural do IPL, e os termos alunos ou adolescentes aos inscritos no Agrupamento acima referido.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto *"Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares"* foi um projeto desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria, com estudantes inscritos na Licenciatura de Animação Cultural e em parceria com uma escola do Agrupamento de Escolas D. Dinis sita em Leiria.

Este projeto resultou de um pedido particular de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, onde a realidade quotidiana era marcada por alguns problemas do foro relacional. O pedido era no sentido de estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, em formação em áreas específicas (Animação, Enfermagem, Desporto, etc.), poderem trabalhar com determinadas turmas do 7º e 8º ano de escolaridade.

Como um dos nossos objetivos de formação para os estudantes de Animação Cultural era envolvê-los, sempre que possível, em experiências diretas de intervenção na comunidade, iniciámos, então, esta colaboração no ano letivo de 2008/09 com a Escola D. Dinis, que se situa fisicamente mesmo ao lado da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), e inserimo-la na programação de uma Unidade Curricular (UC) do 2º ano intitulada – Seminário. Assim, os estudantes planificaram

algumas intervenções, implementaram-nas com as diferentes turmas da escola vizinha e refletiram sobre a experiência, mais tarde, no espaço de lecionação da mesma UC.

Dadas as aprendizagens realizadas quer pelos estudantes em formação, quer pelos adolescentes intervencionados, as duas instituições decidiram continuar a parceria nos anos seguintes. Assim, no ano letivo de 2010/11 decidimos estruturar esta experiência de modo a poder estudar, mais aprofundadamente, o seu impacto nos estudantes em formação e nos adolescentes envolvidos.

Foi possível, então, fazer coexistir a resolução de uma situação escolar específica e de um momento de formação dos estudantes da ESECS, que visava a dotação de instrumentos metodológicos necessárias à construção do seu perfil final profissional. Esperava-se que estes Animadores Culturais ficassem habilitados em competências de intervenção artística em contexto escolar, de reflexão e de investigação-ação.

Em 2014/15, dado o tempo que tinha decorrido desde a anterior recolha de dados, e porque este projeto de intervenção continuou a decorrer nos anos letivos seguintes, decidimos proceder a uma nova recolha e passámos o mesmo questionário a uma nova e última turma desta escola básica. Interessava-nos perceber, agora, se a natureza das respostas dos adolescentes se tinha alterado ou mantido.

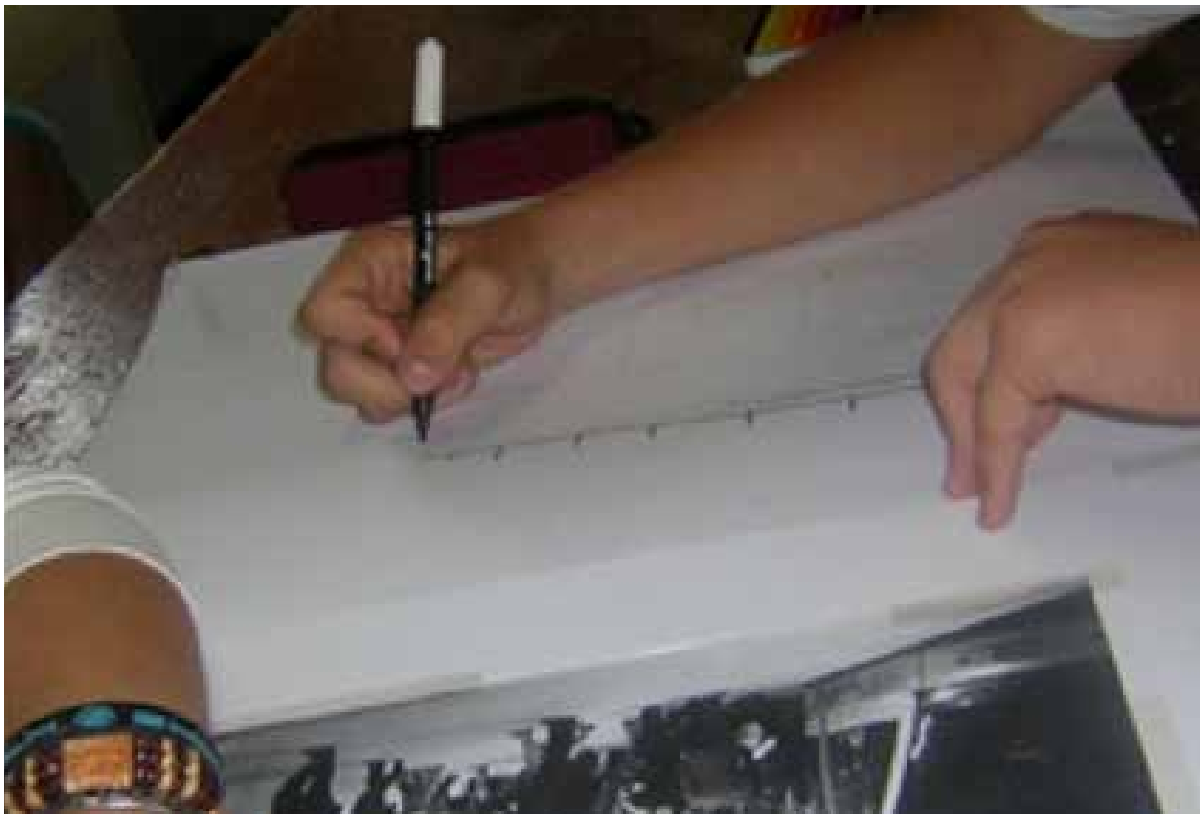
2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos que nortearam esta experiência derivam de contributos oriundos de vários investigadores em educação artística e de outros campos onde as artes têm um papel determinante na intervenção escolar/social/comunitária. Apresentamos seguidamente apenas alguns desses pressupostos que sustentaram a nossa prática.

2.1. As artes em contexto escolar

No que diz respeito ao contexto escolar e à importância de desenvolver indivíduos criativos, Robinson (2010, p.85) afirma que a criatividade é fundamental para o funcionamento das sociedades em que nos inserimos:

> *A criatividade humana é evidente: está nas tecnologias que usamos, nas casas que habitamos, nas roupas que vestimos e nos filmes que vemos. Mas o seu alcance é muito mais profundo. A criatividade afeta não só o que trazemos ao mundo, mas também o que fazemos com ele – e o modo como o pensamos e sentimos.*



Numa outra obra, e por se opor à criatividade, o mesmo autor (Robinson, 2016, p.36) reflete e alerta-nos sobre a questão da conformidade em educação e diz-nos:

> *By conformity, I mean the institutional tendency in education to judge students by a single standard of ability and to treat those who don't meet it as "less able" or "disabled" - as deviations from the norm. In this sense, the alternative to conformity is not condoning disruption; it is celebrating diversity. Students' individual talents take many forms and they should be fostered in similarly diverse ways.*
>
> *Every individual is unique. We all differ physically and in our talents, personalities, and interests. A narrow view of conformity inevitably creates enormous numbers of nonconformists who may be rejected by the system or be earmarked for remedial treatment. Those who meet the system specifications are likely to do well; those who don't are not.*

Desta forma, as artes podem oferecer um precioso contributo para a formação e construção da personalidade, pois o caráter criativo e socializante da experiência artística determina a sua influência no desenvolvimento de cada indivíduo, em situações onde os vários elementos de um grupo unem as suas diferenças num projeto de vivência e ou de criação comum (Johnson & O`Neil, 1984).

Uma outra autora, Dorothy Heathcote (1995) alerta-nos também para a necessidade de se trabalhar a linguagem teatral num mundo ficcional o mais cedo possível, a fim de descentrar os alunos de experiências muito próximas da sua realidade e assim evitar confrontos diretos com os seus próprios conflitos. Ao colocarem-se as questões no plano da ficção é criado um ambiente menos intimidante, que, consequentemente, evita bloqueios de natureza expressiva.

Na mesma sequência, a prática de nos colocarmos em personagem, já por si, contribui fortemente para uma análise descentrada de questões, uma vez que não é o intérprete que poderá, eventualmente, ter problemas, mas sim a personagem que representa. Esta essência tão específica da linguagem teatral permite uma distanciação que é proporcionadora de reflexão e de análise, não só pela liberdade e pela segurança na discussão de assuntos delicados (que não são nossos, mas da personagem), como também pelo facto de o intérprete «experimentar» os sentimentos e as emoções da ficção em que essa personagem está envolvida. A duplicidade deste jogo inerente à experiência de representação dramática é, por si só, promotora de questionamento pessoal e social (Lopes, 2011).

Jonathan Neelands (1990) baseia o seu trabalho em princípios que se prendem com a conceção de que o teatro, no contexto da educação e da animação, não se resume unicamente a uma atividade de espetáculos para audiências de trabalhos de dramaturgos. Antes pelo contrário, é um processo de interpretação do comportamento humano que vai para além dos textos dramáticos e das capacidades associadas com

a representação; é uma prerrogativa de todas as pessoas, e não apenas de algumas; e que compreender o teatro é um processo ativo e formador de juízos críticos. Por acreditar que o teatro profissional se distanciou das pessoas, remetendo-as para um papel passivo e, por consequência, pouco envolvente em termos de confronto de ideias e de significado para a vida de um grupo, o autor propõe mais um teatro que se faça, do que um teatro que se veja.

Com efeito, o impacto da experiência artística é determinante no desenvolvimento da pessoa em diferentes dimensões: no discurso, no eu físico, na imaginação, na emoção, nos atos cognitivos que comparticipam na criação de sentidos e significados com os quais se constrói o mundo e o eu no mundo (Bolton, 1998).

Por último, Ventosa (1996, p.29) afirma que os animadores que usam as artes como ferramentas de intervenção se preocupam com os processos e não com os produtos finais, exclusivamente: "Por eso décimos que la accíon del animador se centra en los processos y no en el produtcto u obra acabada".

2.2. As artes como estratégias de animação

Este projeto teve como eixo central a realização de experiências de criação artística em situações e contextos de animação. Assim, parece-nos importante tecer algumas reflexões teóricas em torno do conceito de animação e de como as artes se salientam enquanto estratégias preferenciais da intervenção dos profissionais desta área.

Na realidade, explicar o conceito de animação e a profissão de animador são tarefas difíceis, uma vez que são muitas as definições que se elaboram a partir das distintas interpretações e valorizações que se fazem consoante os contextos de intervenção. Contudo, esta dificuldade de definição reflete, em primeira instância, a complexidade e a multiplicidade de facetas que a animação apresenta.

Na senda do que defende Badesa (1999), definimos animação como um processo dirigido à organização de pessoas com o objetivo de concretizar projetos e iniciativas, partindo da cultura e do desenvolvimento social. Assim, e ainda segundo a autora, a animação é composta por quatro eixos centrais: cultura, organização de pessoas, projetos e iniciativas e desenvolvimento social. Estes quatro eixos têm de funcionar em interligação, oferecendo aos indivíduos a possibilidade de se converterem em agentes do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua comunidade. Como tal, devem gerar processos de participação comunitária numa ótica de resposta a necessidades reais tendo como pilar os centros de interesse das pessoas, predominando uma pedagogia ativa e dinamizadora.

Assim sendo, a animação é um instrumento privilegiado para possibilitar e potenciar situações de democracia cultural porque ela configura um conjunto de prá-

ticas sociais baseadas numa pedagogia participativa, atuando em diferentes âmbitos da qualidade de vida dos indivíduos. A animação tem, portanto, a finalidade última de promover a participação dos sujeitos no seu próprio desenvolvimento cultural criando espaços para a comunicação interpessoal.

Tendo nós admitido que este conceito é extremamente polissémico e complexo, não podemos deixar de sublinhar, contudo, que existe um conjunto de caraterísticas que são coincidentes na sua definição. Neste sentido, no que coincidem as inúmeras definições de animação?

No facto de animação ser projeção social e cultural e de lhe ser inerente o desenvolvimento e a mudança desde a participação ativa dos próprios beneficiários ou destinatários das práticas. Por isso, e conforme explica José António Caride (2012), existe uma relação muito estreita e profícua entre animação e educação. Segundo o autor, ambas são práticas que, envolvendo pessoas e comunidades, são influenciadas pelos modos particulares de ser-estar no mundo, sobretudo porque a elas se associam valores tão importantes para a convivência em sociedade como a liberdade, a justiça, a paz, a equidade ou a democracia.

Assim, nesta relação íntima e poderosa, onde a cultura é o pano de fundo, a animação e educação salientam-se, cada vez mais, como dois pilares fundamentais para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da vida em comum e que, como tal, se comprometem ativamente. Procuramos, desta forma, uma educação-animação que seja pedagógica e socialmente libertadora, ou melhor, uma educação que anime e uma

animação que eduque (Caride, 2012; Trindade, Conde & Pocinho, 2017; Viché, 2015).

Para o conseguir, explica ainda José António Caride, será preciso dotar-se de uma visão multi-interdisciplinar e transversal que requer saberes e práticas educativas e culturais: não só para propiciar uma maior e melhor compreensão das realidades, mas também para intervir nas mesmas com um projeto cívico em que a educação (escolar, social, comunitária...) e a animação (social, cultural, educativa, comunitária, entre outras) sejam pedagógicas e socialmente libertadoras.

Assim sendo, a animação não é uma 'educação' mecanicista e diretiva, pressupondo sim, a existência de vários papéis entre o animador e o animado, onde o segundo não é, simplesmente, um recipiente onde o primeiro vai colocando ingredientes (Quintas & Castaño, 1998; Serrano & Puya, 2006).

Nesta linha de argumentação, a animação não é 'popularização', ou seja, não é incentivar o consumo dos valores dominantes e de produtos, mas antes gerar expressões próprias de ação cultural (Serrano & Puya, 2006). Por isso mesmo, não é um entretenimento já que as atividades de animação têm de avançar num contexto mais amplo de sensibilização, participação e responsabilização na vida quotidiana (Quintas & Castaño, 1998).

A animação, enquanto processo promotor de valores, deve claramente definir o modelo de cultura e de projeto ao qual dirige os seus esforços, assim como os conteúdos e valores culturais a desenvolver (Campos & Costa, 2014). Como reconhece o pluralismo cultural e a autonomia dos indivíduos, capacita-os para a análise, a organização, a criação e a expressão criativa (Cerdá, Cerdá & Cerdá, 2006). Só assim a animação se converte naquilo que é intrinsecamente: um elemento transformador que prepara o solo para a adaptação a distintas situações sociais para, desse modo, melhorar a sociedade (Caride, 2012). No seguimento desta ideia, Pierre Besnard (1999) defende que a animação se concretiza, atendendo a cinco funções essenciais:

- Uma função de socialização, onde a animação emerge como um instrumento de integração da pessoa e dos grupos sociais na realidade comunitária complexa e em mudança;

- Uma função lúdica e recreativa, em que a animação se salienta como estratégia de desenvolvimento e experimentação do tempo livre como tempo de desfrute enriquecedor e de autorrealização;

- Uma função educativa e cultural, ou seja, a animação na sua faceta de educação não formal, possibilitando a aprendizagem para o autodesenvolvimento que compreenda todos os âmbitos da personalidade, e que considere especialmente a inserção e desenvolvimento comunitário, onde a vivência participativa da cultura seja mais um meio para o crescimento vital;

- Uma função de regulação social, isto é, a animação como prática dos valores democráticos de igualdade social, e desenvolvendo uma ação em certa medida compensatória no que respeita às desigualdades socioculturais;

- Uma função inovadora e crítica em que a animação se destaca na reflexão e no questionamento da realidade e na motivação para a atividade crítica e criativa da mesma sociedade, mediante estratégias de dinamização, contra situações de conformismo, passividade e estancamento comunitário, evitando cair em qualquer tipo de manipulação e simplificação normalizadora relativamente ao *status quo* social.

Também Mario Viché (2015) partilha desta ideia e alerta para a importância da animação enquanto educação comunitária e libertadora, que parte dos interesses e das inquietudes dos indivíduos. Estas funções norteiam as práticas de animação que se concretizam através da utilização de técnicas diversas; com efeito, convém destacar que as técnicas são instrumentos que estão ao seu serviço e que não são válidas por si mesmas se não se projetarem em metas claramente definidas (Serrano & Puya, 2006). Neste contexto, as artes salientam-se enquanto estratégias fundamentais de intervenção dos animadores.

Sabemos que a arte tem sido solidária com o ser humano e que o tem acompanhado ao longo dos tempos. Um olhar retrospetivo à história do Homem deixa perceber que não se consegue falar de Homem sem se falar de Arte. Não nos interessa neste estudo encontrar uma definição de arte, até porque, "ela seria uma entre hipóteses infindas; qualquer definição de arte que de algum modo se remeta ao conceito instalado de arte ganhará sentido" (Hilário, 2007). Interessa-nos muito mais, na verdade, salientar que o animador utiliza as artes como principal ferramenta de atuação para ajudar os participantes e as comunidades a realizarem intercâmbios com o que os rodeia para melhor se situarem no mundo. Sendo as artes uma força poderosa que ajuda a modelar atitudes, crenças e comportamentos, elas permitem que as pessoas se conheçam melhor a si próprias e reflitam no seu papel na sociedade (Hilário, 2007).

Antes de mais, e no seguimento do que foi explanado até ao momento, julgamos pertinente frisar que os animadores que usam as artes como ferramentas de intervenção preocupam-se com os processos e não com os produtos finais exclusivamente e, "por isso, dizemos que a ação do animador se centra nos processos e não no produto ou na obra acabada" (Ventosa, 1996, p.29). Com efeito, o animador tem consciência que as artes são expressão da existência em sociedade e que ajudam na compreensão e nas atitudes da vida: "as artes exprimem problemas vivenciais na medida em que, grande parte do significado da vida em geral pode ser apreendido por meio das artes" (Best, 1996, p. 42).

Também Chalmers (2003) defende que as artes são instrumentos extremamente poderosos e que, por isso, importantes para o animador, podendo ser utilizadas para consignar, transmitir e gerar significados, qualidades e ideias, ajudar a identificar problemas, satirizar determinadas condições e encontrar visões alternativas de

soluções. Neste sentido, é crucial que o animador tenha sempre presente a indissociabilidade entre o fenómeno da arte e o conceito psicológico e sociológico uma vez que quem pratica uma atividade artística sofre as influências do meio, consciencializa-se, faz opções diante de todos os fatores que o envolvem e exprime-se, comunicando-as a quem vê, modificando até o sentido da experiência, que de pessoal passa a ser social.

Em suma, a animação alcança o pleno sentido quando promove a participação comunitária e implica as pessoas nos processos. Para tal, o animador utiliza as artes, que entende como o resultado da experiência humana e que permitem conhecer mais profundamente o Homem, o seu contexto e a cultura em que está inserido. Assim, são as artes as ferramentas primordiais para o profissional de animação que trabalha no sentido de garantia de identidade, de continuidade e de mudança numa perspetiva de os indivíduos se concretizarem enquanto cidadãos.

2.3. A Fotografia Participativa como instrumento de documentação

A introdução da fotografia participativa neste projeto teve como base uma função facilitadora de intervenção que permitisse um processo de construção de conhecimento e partilha de uma realidade a partir do interior para o exterior (Gudykunst, 2003). O fotógrafo (o aluno participante) é, neste processo, considerado o ator da realidade que

capta, tendo dela uma análise crítica e analítica, através da imagem, potenciando uma narrativa própria (Montoya, 2005), com uma aproximação da representação mental e perceptiva, criando uma ligação mais próxima afetivamente entre o objeto, sua representação e subsequente partilha.

Deste modo, pretende-se valorizar o olhar e a experiência de quem fotografa, pela apreensão visual de momentos significativos do aluno. Este processo de criação e de comunicação poderá contribuir para o desenvolvimento do indivíduo participante (Cary, 1989), não só pela valorização dos seus modos de ser e viver, como também pela transmissão de conhecimento, mais pessoal e parcial, como uma extensão de si e da realidade que experiencia. O apelo a uma interpretação por parte do espectador (Silva & Netto, 2008) poderá potenciar a empatia perante o fotografado, seja esta uma interpretação externa ou interna das vivências captadas, criando a possibilidade de ser emocionalmente afetado pelas emoções e experiências retratadas (Oliveira, 2011). Neste processo, o espectador estabelece alguma distância relativamente ao seu lugar, mas nunca completamente, porque o seu lugar na sua realidade é a base da leitura do que vê. A comparação e reflexão como ponto de partida, poderão contribuir para o aumento de uma maior consciência da vivência captada, num sentido unificado.

A fotografia participativa poderá, igualmente, facultar recursos facilitadores do desenvolvimento de competências analíticas numa perspetiva humanista, contribuindo para o alargamento do poder de análise crítica da realidade dos participantes, que assumem o papel de atores sociais (Kaga & Samuelsson, 2008), numa atitude consciente da responsabilidade social, para a promoção de condições que possibilitem aos alunos construir um caminho mais sólido, uma personalidade mais autoconfiante e consciente de si próprio, de modo a que todo este desenvolvimento seja um processo, um crescimento gradual e natural, que se possa tornar uma realidade efetiva.

O processo educativo, para o qual o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, (ME-2017) aponta que se "mobilizem valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável." podendo desempenhar um papel fulcral na concretização desta premissa. Segundo o documento *Educação 2030 - a Declaração de Incheon UNESCO, 2015* interessará possibilitar o desenvolvimento de competências, valores e atitudes que permitam aos cidadãos construir uma vida saudável e preenchida, tomar decisões informadas e responder aos desafios locais e globais, através de uma aquisição de conhecimento sólida, do desenvolvimento criativo, do pensamento crítico e de competências colaborativas.

O papel da fotografia participativa assume a forma de expressão individual e coletiva, de criação e aquisição de conhecimento, de um modo potencialmente empático e emocional, canalizado de uma forma construtiva, consciente, sentida. Partindo da premissa de que as emoções impelem o ser humano a reagir (Mason & Teresa,

2008), se as fotografias forem dotadas de um carácter não só documental, mas também de expressão afetiva, o espectador irá reconhecer o caráter afetivo característico das imagens fotográficas percepcionadas (Hariman & Lucaites, 2007), sentindo uma maior proximidade e, consequentemente, uma necessidade de canalizar as suas emoções para uma atitude interventiva perante a situação. Será o aluno a construir esse conhecimento, primeiramente sobre si próprio ou sobre o meio onde se move, numa interpretação da realidade, aproximando-se criticamente do objeto de observação. Esta observação, como Paulo Freire a apresenta referindo-se à sua própria experiência "vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estádio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso" (Freire & Shor,1996, p.104)

A agenda SDG4[2]: Education 2030, presta uma atenção renovada para o propósito e relevância da educação para o desenvolvimento humano, embebida numa visão holística e humanista. A educação contribui para um novo modelo de desenvolvimento, ultrapassando o ponto de vista apenas utilitarista e passando a integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ME-2017 propõe "uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista."

Torna-se pertinente conseguir, em primeiro lugar, transmitir a futuros agentes de intervenção social, a potencialidade da fotografia participativa não só como uma forma de expor uma visão e posição individual perante o mundo, como também como um instrumento de intervenção social, uma linguagem que permite a expressão e divulgação do pensamento individual e coletivo, a construção e transmissão de conhecimento e, consequentemente, a possível transformação, enraizada, do indivíduo e de uma comunidade.

2 Sustainable Development Goal 4

3. O ESTUDO

3.1. Questões de investigação

Como mencionado anteriormente, a natureza deste projeto foi dupla: a investigativa e a pedagógica. Esta característica gerou a primeira questão de investigação:

> *As experiências diretas em contextos de intervenção contribuem para uma melhor formação pessoal e profissional dos estudantes do curso de Animação Cultural?*

Por outro lado, a imersão num contexto institucional específico (Escola do Ensino Básico) exigiu uma segunda pergunta de investigação direcionada para os adolescentes do 7º ano envolvidos:

> *As experiências com linguagens artísticas facilitam o desenvolvimento de competências relacionais de adolescentes em situações problemáticas do seu quotidiano escolar?*

3.2. Desenho do estudo

De modo a responder às perguntas acima expressas, foi adotado o seguinte desenho de investigação:

Quadro 1: Desenho do estudo

Perguntas	Instrumentos de recolha de dados
Questão 1: As experiências diretas em contextos de intervenção contribuem para uma melhor formação pessoal e profissional dos estudantes?	- Reflexões dos estudantes de AC sobre a implementação das intervenções.
Questão 2: As experiências com linguagens artísticas facilitam o desenvolvimento de competências relacionais de adolescentes em situações problemáticas do seu quotidiano escolar?	- Reflexões dos alunos (Questionário) (EB-D. Dinis). - Reflexões dos professores (P- D. Dinis). - Vídeos criados pelos alunos (EB-D. Dinis).

O estudo foi desenvolvido na Escola D. Dinis (Leiria) com alunos do 7º ano de

escolaridade pertencentes a 3 turmas, em colaboração com os professores responsáveis da Disciplina de Área de Projeto e uma Coordenadora da Escola.

A implementação de todas as atividades foi da responsabilidade dos estudantes de Animação Cultural, decorrendo ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2010-2011, com sessões realizadas uma vez por mês, tendo sido definidos os seguintes procedimentos:

1. Os estudantes, organizados em grupos e cada grupo responsável por uma turma, tinham de desenhar três planos de intervenção adequados para 90 minutos, onde seriam privilegiadas as linguagens artísticas (musical, dramática, fotografia, dança...);

2. Durante cada sessão era pedido aos adolescentes o registo fotográfico de situações ocorridas, com a finalidade de criarem no final do ano letivo um documento vídeo, que seria montado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais por eles próprios, com a ajuda dos estudantes e professores desta escola;

3. Após cada sessão, os estudantes tinham de refletir por escrito sobre os modos como as intervenções tinham decorrido. O mesmo seria pedido aos adolescentes envolvidos (EB-D. Dinis);

4. Em contexto de sala de aula os estudantes analisavam os registos escritos dos adolescentes e preparavam a sessão seguinte;

5. Aos professores do Ensino Básico foi pedido uma reflexão final sobre todo

o processo de implementação, sustentada pelas observações feitas durante as três sessões.

As intervenções foram organizadas em torno de:

a) Propostas de exercícios/jogos exploratórios com vista a uma familiarização progressiva no âmbito das linguagens artísticas;

b) Uso de uma abordagem que privilegia a resolução criativa de problemas através das diferentes linguagens artísticas;

c) Momentos de reflexão sobre as experiências artísticas, pessoais e sociais vividas e produzidas no âmbito desta intervenção no que diz respeito às aprendizagens artísticas, pessoais e sociais;

d) Captação de imagens para a criação final de um registo documental sobre o vivido.

As intervenções dos estudantes da ESECS foram sustentadas por um guião aberto que propunha uma estrutura para cada sessão de trabalho (V. Quadro 2).

Quadro 2: Guião de uma estrutura para uma sessão de trabalho

Natureza /objeto	Notas /exemplos
Exercícios Exploratórios/ Expressivos	Criação de um ambiente não intimidativo... Progressão de trabalho individual, a pares, em pequeno grupo, em grande grupo...
Situação Problemáticas/ Resolução de um problema	Como foi solucionado o problema através do uso da representação dramática, sonora, plástica, etc...separadamente ou de forma integrada? Ex: Há um espelho que revela segredos...A quem? Onde? O quê?
Reflexão sobre o vivido	Sobre a criação artística... Como interpretou a obra o grupo espectador... . A mensagem que chegou ao grupo espectador diverge muito da intenção do grupo criador? . Como resolveu o grupo o problema que foi dado? . Que interações se operaram no grupo? . Foi fácil chegar a um consenso? . Qual a mensagem principal do trabalho? . Qual o conflito principal? . Que soluções foram apresentadas? . Que sentimentos e emoções foram mais evidentes? . Que linguagem artística foi mais usada? . Se repetíssemos o nosso trabalho alteraríamos algum aspeto?
	Sobre o conjunto da experiência/intervenção... . O que foi mais agradável? O que foi menos agradável? Porquê? . O que foi mais difícil? O que foi menos difícil? Porquê? . Como te sentiste? Porquê? . Houve surpresas? Quais

3.3. Metodologia de análise

A *metodologia de análise* adotada contemplou procedimentos qualitativos, mobilizando categorias referentes aos seguintes domínios: i) expressões artísticas (linguagens específicas, sentimentos, ideias, etc.), ii) a relevância, impacto, e as mudanças que as experiências provocaram no seu processo de formação; iii) impacto nos comportamentos individuais e nas relações interpessoais. Muitas das categorias foram criadas recursivamente à análise dos dados, tendo sido tomado em consideração a frequência das temáticas referidas.

A análise das *reflexões dos estudantes* (**RE**) sobre a implementação das suas intervenções e inseridas nos trabalhos semanais para a Unidade Curricular de Seminário, cobriram os seguintes domínios: as aprendizagens realizadas e a construção do seu perfil profissional e as problemáticas levantadas pelos alunos sobre o seu quotidiano.

A análise das *reflexões dos alunos* de EB contemplou os domínios que configuraram na construção do questionário, ou sejam, os sentimentos vividos, as experiências mais relevantes, e os temas que mais mobilizaram a sua reflexão. É de referir que a análise das reflexões dos alunos de EB foi realizada pelos estudantes de Animação Cultural que, em contexto da lecionação da UC de Seminário, procediam ao levantamento e identificação das categorias que foram emergindo das reflexões dos adolescentes. Este processo foi implementado numa filosofia de investigação colaborativa entre estudantes e docentes.

O mesmo procedimento foi adotado aquando da análise das *reflexões dos professores* (**RP**) sustentadas nas observações das sessões, cujo guião propunha as seguintes dimensões: O relacionamento interpessoal, a reflexão sobre problemáticas do quotidiano, o envolvimento dos estudantes nas diferentes atividades artísticas, as surpresas, e o impacto das intervenções no grupo-turma.

4. AS VOZES DO PROJETO

4.1 As vozes dos estudantes de Animação Cultural

A análise aos registos escritos realizados pelos estudantes de Animação Cultural (ESECS), individualmente e ao longo das três intervenções, permite perceber que os estudantes focam essencialmente dois aspetos: por um lado, as aprendizagens realizadas nestas experiências em contexto e, por outro, as problemáticas do quotidiano que mais foram apresentadas e discutidas pelos alunos ao longo das sessões implementadas.

Assim, e num primeiro momento, os estudantes valorizaram estas experiências de intervenção e de reflexão sobre a ação enquanto experiências profícuas de formação. Neste sentido, e partindo da análise das reflexões dos estudantes, emerge, de forma transversal e constante, o tema das **aprendizagens em contexto**. Dentro

deste tema, os estudantes referem e valorizam essencialmente um grande aspeto - **a construção do seu perfil profissional**, que se concebe como categoria. Eles reconhecem que estas experiências de intervenção permitem a realização de aprendizagens no âmbito concreto do trabalho em Animação Cultural. Ao serem desafiados a utilizar a sua metodologia específica, eles admitem que estas experiências foram fundamentais para entenderem, na prática, o que é ser animador cultural, com todas as *nuances* em termos de âmbitos e dimensões da animação:

> *"... tendo em conta o trabalho a efetuar na escola D. Dinis, e os objetivos que se pretendem atingir com as intervenções, pode-se assumir que é um trabalho sociocultural, dentro da animação cultural. Considera-se, ainda, pedagógico e socioeducativo, com o privilégio da envolvência direta dos alunos."* (RE-01)

> *"... entendi este trabalho como um excelente exemplo de pedagogia e prática qualificada de animação cultural para esta idade e âmbito."* (RE- 07)

> *"... achei bastante importante o conhecimento sobre o verdadeiro papel da animação cultural em contexto escolar."* (RE-12)

> *"... nesta intervenção quisemos inserir a vertente mais cultural e conseguimos com sucesso."* (RE-24)

> *"... temos de estar conscientes de que esta animação é sociocultural e que o nosso trabalho vai ser eminentemente pedagógico e socioeducativo com o intuito da promoção de competências sociais."* (RE-26)

Este trabalho de formação em contexto permitiu aos estudantes da licenciatura em Animação Cultural o desenvolvimento de aprendizagens referentes às particularidades de cada contexto onde o animador pode trabalhar. Com efeito, os âmbitos e os contextos de ação e de intervenção do animador são vários e variados e esta abrangência implica que os técnicos de animação tenham a capacidade de se (re)adaptar a cada realidade e às pessoas que dela fazem parte. No que se refere a este assunto, os estudantes reconhecem nos seus diários de bordo que estas experiências de intervenção foram muito importantes para os dotar desta capacidade de **leitura e compreensão da realidade:**

> *"... estas intervenções têm-nos mostrado que não poderemos agir sobre uma realidade sem atender à génese dessa realidade."* (RE-21)

> *"... aproveito também para registar que percebemos que tínhamos de adotar uma prática aberta ao erro."* (RE-07)

> *"... sabemos ter encontrado vários constrangimentos à atuação do animador, nomeadamente questões de tempo útil de trabalho, conceções sobre o mundo por parte dos professores e alunos, bem como sobre o papel*

da escola." (RE-02)

Para se conseguir realizar uma boa leitura e análise dos contextos, também é importante **o conhecimento do público** com o qual o técnico está a intervir. Este aspeto também é destacado pelos estudantes, que reconhecem que estas experiências práticas proporcionaram conhecimentos mais aprofundados em relação ao público adolescente em contexto escolar, destinatário direto das intervenções realizadas. Este conhecimento incidiu em variados aspetos, abarcando as características mais psicológicas até às mais sociais e de relacionamento interpessoal e grupal.

> *"... é interessante a forma como estas problemáticas vêm ao de cima. Faz-me questionar a necessidade que os jovens têm de falar sobre vários assuntos que lhe são significativos. Este facto também me transmite que no contexto escolar não deve haver muito espaço para este tipo de discussões que, a meu ver, se revelam muito importantes."* (RE- 03)

> *"... estas intervenções no âmbito da animação fizeram-me refletir sobre estas atitudes dos jovens."* (RE-05)

> *"... nunca pensei que aqueles alunos tivessem tanta capacidade de imaginação e criatividade. No final desta atividade saíram histórias tão interessantes e surpreendentes."* (RE-11)

> *"... percebi que os jovens precisam de desenvolver o espírito de grupo, pois num processo de construção do conhecimento, estes jovens devem utilizar a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam aprender."* (RE-24)

> *"... então, há que perceber o que acontece nestas intervenções e relacionar*

com o dia-a-dia destas crianças." (RE- 26)

Para além de um melhor conhecimento dos âmbitos, contextos e públicos da animação cultural, estas experiências de formação em contexto prático também possibilitaram aos estudantes a aquisição de **aprendizagens de natureza mais operacional e operativa**, no âmbito da conceção e implementação de atividades, uma vez que puderam experimentar, na prática, muitos dos assuntos abordados e trabalhados em contexto de sala de aula. Os estudantes admitem, por isso, que estas intervenções foram terreno fértil para testar e aplicar a componente teórica lecionada até ao momento:

> *"… facilmente consegui constatar o que nos ensinaram nas aulas: que os jogos introdutórios são a chave da atividade, se estes correrem bem, conseguiremos obter a atenção dos jovens."* (RE-03)
>
> *"… percebemos na prática que a animação cultural é um trabalho que pede leituras, interesses, visões diversas, mas, ao mesmo tempo, solicita uma visão estrutural de um posicionamento comum, onde o compromisso tem de existir."* (RE-07)
>
> *"… cada intervenção deve ser ponto de partida para a próxima, ou seja, a forma como corre a primeira vai servir de orientação para as outras, pois estamos em constante aprendizagem e irão surgir sempre aspetos que deverão ser melhorados."* (RE-22)
>
> *"… continuo a achar estas experiências uma mais-valia para a nossa formação como futuros Animadores Culturais, não só pelo facto de ter contacto com um tipo de público e de poder executar trabalho de animador cultural, mas também por exercitar o saber trabalhar em equipa, aspeto que tem cada vez mais relevância no mercado de trabalho."* (RE-26)

Um outro aspeto destacado pelos estudantes prende-se com a importância da **utilização das linguagens artísticas** pelo animador cultural. Com efeito, estas experiências, que assentaram na realização de atividades de natureza artística, revelaram-se um instrumento de intervenção bastante profícuo no trabalho em animação cultural.

> *"… penso que foi muito importante propiciar o contacto com equipamentos culturais e obras artísticas."* (RE-01)
>
> *"… chegámos à conclusão que a mais-valia do animador numa escola será a utilização da cultura e das linguagens artísticas como forma de intervir e de comunicar com o outro. Concluímos, também, que as linguagens artísticas podem ser uma forma de os alunos perceberem as suas capacidades."* (RE-08)
>
> *"… grupos de intervenção conterem pessoas com valências diferentes nas*

diversas áreas das expressões artísticas." (RE-15)

"... através das artes, nós, futuros animadores culturais, conseguimos tocar as pessoas, chegar mais perto, humanizá-las através dos sentidos e dos sentimentos." (RE-26)

Assim, e conforme se pode ler de forma transversal em todos os diários de bordo, para os estudantes da ESECS o valor formativo das aprendizagens não se situa apenas ao nível das competências profissionais, mas também abarca as competências pessoais, sendo que estas últimas, no âmbito da animação cultural, influenciam fortemente as primeiras.

Tal como referem os estudantes, estas experiências de formação em contexto prático e em âmbito comunitário são campos fecundos para o desenvolvimento de um conjunto vasto de competências profissionais e pessoais, de consolidação de um agir profissional que se constrói muito para além das salas de aula da ESECS. Esta possibilidade de construção de um Saber-ser profissional é reconhecido pelos estudantes como uma mais-valia para o seu futuro:

"percebi que nós aprendemos muito com estas intervenções, tanto a nível pessoal como profissional. Quero dizer que estas intervenções, para mim, foram bastante positivas." (RE-18)

"... estas experiências ao longo do curso são uma mais-valia para o nosso desenvolvimento como animadores culturais." (RE-08)

"... na minha opinião, estas intervenções foram bastante importantes para nós, enquanto profissionais em formação de Animação Cultural, pois foi uma constante aprendizagem, ao longo de cada sessão e de cada intervenção, aprendemos sempre algo novo." (RE-10)

"... concluímos que estas intervenções são uma mais-valia para nós, futuros animadores culturais, pois estas pequenas experiências já nos vão ajudando para quando formos para o mercado de trabalho." (RE-24)

"... penso que uma mais-valia do nosso curso na ESECS é a possibilidade que o corpo docente do curso proporciona aos estudantes, de estes usufruírem de uma formação mais completa e com mais experiências práticas sem ser exclusivamente no estágio." (RE-26)

O segundo aspeto destacado pelos estudantes prende-se com as problemáticas que mais foram apresentadas e discutidas pelos alunos ao longo das sessões implementadas.

A análise das reflexões dos estudantes permite perceber que as sessões implementadas se constituíram em espaços privilegiados de apresentação e discussão das **problemáticas do quotidiano** que tinham maior significado para os alunos participantes do projeto. Com efeito, os textos reflexivos dos estudantes permitem-

-nos perceber que dentro da temática Problemáticas do Quotidiano emergem seis grandes categorias, apresentadas aqui por ordem de frequência: bullying, violência, dependência dos telemóveis, coesão da turma, toxicodependência e crise económica e política.

No que diz respeito à categoria **bullying**, os estudantes explicam que a questão foi abordada e debatida segundo duas perspetivas distintas: desde a ótica do agressor e desde o ponto de vista da vítima, gerando-se momentos profícuos de discussão e reflexão:

> *"… surgiram questões relacionadas especialmente com o Bullying, sobre quem faz bullying, porque o faz, como se sente quem o pratica, como se sente quem é vítima."* (RE-02)
>
> *"… predominou como ponte reflexiva a questão do bullying."* (RE-04)

Segundo os estudantes dinamizadores das sessões, um aspeto que se demarca na abordagem desta questão prende-se com o facto de muitos dos alunos assumirem ser, ao mesmo tempo, agressores e vítimas, sendo esta realidade inerente à vivência em contexto escolar:

> *"… alguns alunos assumiram que faziam bullying aos outros colegas, mas que também eram vítimas. Explicaram que quem pratica, fá-lo para se sentir melhor e com poder perante os outros."* (RE-08)
>
> *"… explicaram como um praticante de bullying age e porque age assim… muitas vezes é para se sentir melhor e poderoso perante os outros."* (RE-22)
>
> *"… entre os assuntos abordados predominou a problemática do bullying em contexto escolar como uma realidade ali vivenciada."* (RE-21)

Bastante relacionado com esta categoria, os discursos dos estudantes fazem emergir uma outra, **violência**. Nesta categoria, segundo as reflexões dos estudantes, os adolescentes abordaram questões relacionadas com violência e maus tratos em contexto familiar, designadamente entre o pai e a mãe, entre os pais e o próprio adolescente e entre este e o(s) irmão(s):

> *"… os temas foram […] os maus tratos em casa."* (RE- 05)
>
> *"… com esta atividade pode-se concluir que os temas mais abordados foram a traição, a agressão […] chegaram à conclusão que primeiro deve-se falar e tentar resolver os problemas do que partir logo para o ato de agredir."* (RE-11)
>
> *"… expressaram problemáticas como a injustiça entre irmãos, a violência contra idosos."* (RE-12)

> *"… também reparei noutra problemática: estes adolescentes, para resolverem seja que problema for, eles responderam de uma maneira que deu-me a impressão que só através da violência é que se resolve os problemas."* (RE-14)

A terceira categoria que emerge dos textos reflexivos dos estudantes diz respeito à **dependência dos telemóveis**. Segundo os dados apurados, os adolescentes abordam esta questão segundo duas perspetivas: por um lado, o vício das redes sociais e, por outro, a questão de ter telemóvel ser condição para se ter estatuto social dentro da escola.

No que se refere ao vício associado às redes sociais, segundo os estudantes dinamizadores, os adolescentes admitiram ter a necessidade de estarem sempre "ligados" e de estarem a consultar constantemente a sua "vida virtual":

> *"… invocaram muito ao longo do seu discurso as redes sociais, nomeadamente o Facebook."* (RE-06)

> *"… outra das problemáticas encontradas foi a dependência do telemóvel."* (RE-10)

> *"… do debate surgiram algumas observações interessantes […], a dependência dos jovens do uso do telemóvel."* (RE- 15)

Para além do uso exagerado das redes sociais, os adolescentes admitiram, também, que possuir telemóvel é crucial para se ter estatuto social dentro da escola:

> *"… onde ter um telemóvel de última geração é ser 'gente', é 'ter personalidade'."* (RE-13)

> *"… o tema telemóvel e a discriminação de não o ter."* (RE-15)

A **coesão da turma** foi outra das problemáticas trazidas para a discussão. Dentro desta categoria, emergiram duas grandes ideias: por um lado, o fraco relacionamento interpessoal entre os alunos e, por outro, o fraco conhecimento que os alunos detinham uns dos outros. Assim, os adolescentes rapidamente identificaram problemas na turma, designadamente no que se refere ao relacionamento entre os elementos da turma e ao funcionamento destes elementos como um grupo:

> *"… podemos constatar que esta turma não é unida e tem bastantes problemas em funcionarem como turma, ou seja, como um todo."* (RE-24)

> *"… outro aspeto bastante relevante foi o facto de a turma ter funcionado como uma equipa apoiando-se o que, por aquilo que os alunos nos disseram*

não é habitual." (RE-26)

Um outro aspeto relatado prende-se com o facto de os alunos não terem muito conhecimento acerca dos colegas de turma por não terem "espaços" de comunicação e conhecimento:

> *"… afirmaram não entender o comportamento dos colegas, e após a reflexão conjunta ficaram com uma melhor perceção desses comportamentos porque ficaram a conhecer melhor os colegas."* (RE-03)
>
> *"… pena que no contexto escolar não exista a possibilidade de explorar estes aspetos"* (RE-04)
>
> *"… vimos que era importante criar dinâmicas de grupo, pois a maior parte dos alunos da mesma turma era como se não se conhecesse, pois sabiam muito pouco das características uns dos outros."* (RE-10)
>
> *"… muitos dos alunos afirmavam que não sabiam que os colegas tocavam tão bem instrumentos musicais, não se conhecem muito bem."* (RE-11)
>
> *"… a ajuda que demos no relacionamento e comunicação entre eles."* (RE-26)

Uma outra categoria que emergiu das reflexões críticas dos estudantes dinamizadores foi a **toxicodependência**, destacando-se sobretudo, a questão do consumo de drogas leves:

> *"… um dos episódios que mais me marcou, foi o facto de um rapaz que tem problemas com drogas, ter feito um episódio de venda e consumo, a partir de uma fotografia da praia."* (RE-05)
>
> *"… expressaram problemáticas como o consumo de droga."* (RE-12)

Por fim, os textos dos estudantes de Animação Cultural revelam uma última categoria: **a crise económica e política**. Conforme se pode ler nos textos dos estudantes, os adolescentes trouxeram para as atividades e debates questões relacionadas com a crise económica e política que se estava a viver e como esta crise influenciava os seus quotidianos. Apesar de ainda serem bastante jovens, os alunos revelavam estar atentos ao contexto económico e social que os rodeava e como estas situações tinham repercussões nas suas vidas:

> *"… os alunos chegaram a ser assustadoramente sinceros ao verem um futuro sem esperança, como por exemplo sem emprego e falta de dinheiro." (RE- 04)*
>
> *"… a crise económica, política […] aqui demonstraram que são pessoas em construção que tentam compreender o mundo em que vivem."* (RE-05)

"foram referidos alguns dos problemas sociais que assombram os nossos dias, nomeadamente, [...] a situação política." (RE-15)

4.2. As Vozes dos alunos da Escola D. Dinis

Esta secção é dedicada à análise das respostas aos questionários individuais dos alunos da escola D. Dinis, propostos após cada intervenção realizada pelos estudantes da Licenciatura em Animação Cultural. As planificações de todas as intervenções foram concebidas e implementadas por estes mesmos estudantes, tendo sempre em conta um momento de jogos introdutórios, um momento de criação em grupo (resolução criativa de um problema) e um último momento de reflexão final oral e escrita.

Recordamos que as intervenções objeto deste estudo foram implementadas em dois momentos temporais diferentes. No primeiro momento, que decorreu no ano letivo de 2010-2011, foram envolvidas três turmas inscritas no 7º ano de escolaridade. O critério para a seleção destas 3 turmas foi da responsabilidade da Escola D. Dinis e prendeu-se com as questões relacionadas com a disciplina e/ou as dificuldades de relacionamento entre o grupo e entre o grupo e os docentes. No segundo momento, que decorreu no ano letivo de 2014-2015, foi envolvida apenas uma turma do 7º ano de escolaridade. O critério de seleção desta turma foi também da responsabilidade da Escola D. Dinis e prendeu-se com as mesmas questões do período anterior.

Recordamos também que, após cada intervenção, era solicitado aos alunos o preenchimento de um breve questionário individual, com respostas abertas, que continham apenas 3 perguntas: **Como me senti e porquê? O que me surpreendeu e porquê? O que me fez pensar e porquê?**

O objetivo era recolher informação que nos permitisse compreender a perspetiva dos adolescentes sobre as experiências artísticas vivenciadas, o que mais tinham valorizado e, nomeadamente, o impacto dessa experiência na reflexão sobre o seu próprio quotidiano e o das suas relações.

Estes questionários individuais foram analisados turma a turma no conjunto das 3 intervenções/sessões do 1º momento (2010-11). No que diz respeito ao 2º momento (2014-15), embora tenham sido realizadas duas intervenções, apenas foi passado um questionário individual na última sessão com referência à totalidade da experiência.

Dada a extensão dos dados recolhidos, optámos por colocar em anexo (Ver anexo 1) toda a análise realizada de forma detalhada e codificada, e por colocar nesta secção apenas um resumo dos resultados obtidos.

1º Momento (2010-11) - Resumo dos resultados obtidos no conjunto das 3 intervenções nas 3 turmas

Nas respostas à pergunta - **Como me senti e porquê**, os alunos no conjunto das 3 turmas e no conjunto das 3 intervenções/sessões referem maioritariamente que se sentiram muito bem e justificam esse modo de estar pela natureza das atividades - por serem diferentes, interessantes, criativas, divertidas e ao ar livre:

> *"Senti-me bem ao realizar este trabalho pois para mim foi bastante criativo e interessante."*

Logo de seguida valorizam o ambiente agradável vivenciado - por ser acolhedor, de cooperação, proveitoso, poderem falar livremente e desabafar, expressarem o que sentem e poderem dar as suas opiniões. Referem também que puderam mostrar a sua criatividade e o que cada um consegue fazer de forma diferente. Que se sentiram à vontade para representar e refletir sobre assuntos do seu quotidiano:

> *"Fez-me sentir que é possível trabalhar em grupo, é só querermos. Senti também que apesar de nem todos os elementos do grupo concordarem, temos de chegar a uma conclusão, mas sempre com a opinião de todos."*

É referido também que foi uma oportunidade para aprender de forma diferente:

> *"... aprendi atividades divertidas e também de forma construtiva para o nosso futuro."*

"… conseguiram encontrar várias formas de nos ensinar de uma maneira diferente e muito criativa e original."

Por último mencionam o estar com o outro - por terem podido interagir com os próprios colegas e terem também conhecido pessoas novas e simpáticas [os estudantes]:

"Eu senti-me bem pois gosto de tocar instrumentos. Estas atividades aproximam os alunos da turma"; "Senti-me muito bem porque os estudantes são simpáticos e ajudam-nos."

Nas respostas à pergunta - **O que me surpreendeu e porquê**, os alunos no conjunto das 3 turmas e no conjunto das 3 intervenções referem de igual forma a natureza e a variedade das atividades propostas por terem feito jogos teatrais, jogos musicais, e criado histórias a partir de imagens:

"O que me surpreendeu foram os segredos e a forma como foram apresentados em teatro."

A originalidade e a criatividade dos colegas que foi revelada durante as mesmas:

"Os pensamentos dos outros grupos para a atividade, porque foram boas, imaginativas, foram desenhados na nossa cabeça e feitas na realidade."

Os desabafos e a partilha de opiniões que foram proporcionadas pelas atividades artísticas e que tiveram impacto na comunicação entre o grupo, na qualidade das relações e em poderem falar sem medo de errar:

"Porque foi um momento de desabafo em que podemos falar livremente. Sem ter medo de errar nas respostas."

Mencionaram também as reflexões sobre o seu quotidiano que foram despoletadas pelas representações dramáticas:

"… representámos uma história que pode acontecer no dia-a-dia, a mim não me aconteceu, mas acontecem a outras pessoas."

Nas respostas à pergunta - **O que me fez pensar e porquê**, os alunos no conjunto das 3 turmas e no conjunto das 3 intervenções referem, maioritariamente, que as atividades experienciadas ao longo deste período os fizeram refletir sobre vários aspetos e temáticas, como por exemplo:

- A amizade, os segredos e as traições nos seus relacionamentos:

"Que guardar segredos não vale a pena. E saber se as pessoas são verdadeiras pois podem só querer apenas aproveitarem-se de nós e traírem a nossa confiança. E essas pessoas não merecem o nosso respeito."

- A resolução de problemas através do diálogo:

"Que há problemas que podemos resolver, recorrendo às pessoas com quem nós nos sentimos bem."

"... as coisas e pessoas, por mais diferentes que sejam têm sempre algo em comum e que se não existissem as coisas mais simples, talvez o mundo não fosse tão bom como é."

- A importância da cooperação e do trabalho de grupo:

"Fez-me pensar, que nos podemos divertir em grupo, impedindo algum elemento se isolar."

- O valor da confiança e do espírito de entreajuda:

"Fez-me pensar porque percebi que com a confiança e união se consegue chegar longe e que mesmo assim nos podemos divertir."

- As situações da vida, da sociedade, do mundo e do futuro:

"... refleti sobre os problemas sociais. E não é algo que eu normalmente pense sobre."

- A compreensão do outro e sobre o valor da alegria:

"Fez-me compreender melhor os meus colegas, conseguir compreendê-los pelo que eles disseram, fiquei a perceber a forma como pensam."

"Alguns colegas mostraram uma parte de si que eu desconhecia, disseram verdades que eu pensava não estarem a par."

- As questões culturais e a sua sensibilização para as mesmas:

"... que eu não conheço muitos, e abrimos a mente para conhecer novos pintores, e novos lugares giros para visitar e aprender novas coisas."

- A importância da imaginação e da criatividade:

"... o que me surpreendeu... as pessoas fingem que não têm tempo para inventar coisas novas."

- A natureza cativante e criativa das atividades:

"... como foi interessante e criativas as atividades que eles nos trouxeram, e como nos conseguiram cativar com os seus conhecimentos e aprendizagens."

2º Momento (2014-15) - Resumo dos resultados obtidos no conjunto das 2 intervenções numa única turma...

Como referido anteriormente, as intervenções foram implementadas em dois momentos temporais diferentes. A análise feita anteriormente refere a intervenções realizadas no ano letivo 2010/2011. Nos anos letivos seguintes, os estudantes do 2º ano da Licenciatura de Animação Cultural continuaram com a implementação deste projeto e com as suas intervenções na Escola D. Dinis, com turmas do 7º ano de escolaridade. Os objetivos, a implementação das atividades e respetiva estrutura estavam de acordo com o aplicado nos anos anteriores, mas que, por razões diversas, não foram objeto de recolha de dados.

No ano letivo de 2014-15 decorreu o último ano da licenciatura em Animação Cultural na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Por esta razão, decidimos que, no final das 2 intervenções, e aquando da vinda dos alunos à ESECS para a visualização do vídeo por eles criado, os estudantes passariam o mesmo questionário ao grupo de alunos envolvido durante este ano letivo (uma única turma). O preenchimento deste único questionário tinha como objetivo sondar se as preocupações dos adolescentes se mantinham próximas ou não dos inquiridos três anos antes.

Assim, apresentamos de seguida o resumo dos resultados obtidos neste último e único questionário do 2º momento.

Na pergunta - **Como me senti e porquê**, a maioria dos alunos respondeu que se tinham sentido muito bem e referiram o ambiente agradável e divertido proporcionado pelas atividades propostas, a simpatia das estudantes e o facto de terem aprendido coisas novas:

> *"À vontade e livre porque as atividades eram divertidas e as alunas da ESECS eram simpáticas e ajudavam a estarmos descontraídos/as."*

Nas respostas à pergunta - **O que me surpreendeu e porquê**, encontrámos a referência à natureza das atividades e também à simpatia das estudantes:

> *"... porque conheci pessoas muito simpáticas que me fizeram sentir relaxada. Basicamente senti que foi uma das melhores experiências do ano."*

Contudo, a visita e a participação nas atividades da Estação de Rádio do Instituto Politécnico Leiria foram a experiência que mais surpreendeu os alunos desta turma:

"O que me surpreendeu foi ir à Rádio, porque nunca tinha ido e nem sabia como funcionava, por isso surpreendeu-me bastante."

Na questão - **O que me fez pensar e porquê**, os alunos mencionaram temáticas diversas, mas responderam maioritariamente que a escola poderia ser diferente, no sentido de se poder aprender de forma divertida:

"Que há várias atividades diferentes e divertidas, continuando a ser instrutivas."

Mencionaram também a importância dos afetos, de estarem em equipa e do melhor conhecimento dos colegas que as atividades proporcionaram:

"Fez-me pensar que estava com a minha família porque estávamos todos juntos e estávamos a fazer as coisas em equipa."

Ainda inserido na especificidade da experiência relacionada com a Estação de Rádio, os alunos referiram a importância de se pensar no ambiente e na liberdade.

"O que me fez pensar foi o texto que gravámos na rádio porque o ambiente merece ser protegido e a sociedade tem de se mentalizar disso."

4.3. Os vídeos criados pelos alunos

Relatamos, neste capítulo, a análise de vídeos realizados, em todo o seu processo, pelos alunos das turmas envolvidas no projeto. *"What you notice will reflect the way the world speaks to you, and only to you"* (Meyerowtiz, 2016), revelando-se assim a importância da captação fotográfica participativa (Delgado, M., 2015) e a sua posterior partilha, nomeadamente, sob a forma de vídeos.

Este processo implicou a seleção autónoma e voluntária pelos alunos responsáveis pela captação fotográfica das intervenções desenvolvidas e pela edição e montagem dos vídeos finais, tendo como "matéria-prima" as fotografias captadas, e a captação fotográfica propriamente dita. No mesmo ano de implementação, os vídeos entre duas turmas de 7º ano são notoriamente diferentes, o que revela, primeiramente, a autonomia de trabalho na captação fotográfica e edição de vídeo.

Numa **turma** foi feito um registo fotográfico do processo da ação, sendo uma captação mais imparcial e com uma seleção realizada especificamente para revelar as atividades praticadas, deixando transparecer alguma maturidade neste trabalho. Foram captados e selecionados sobretudo planos gerais, que identificam o grupo e a atividade que realiza, com introdução de alguns planos de pormenor, com o intuito de completar o registo da atividade especificando acessórios usados no decorrer da mesma. Nota-se uma preocupação na captação ao nível da composição fotográfica, verificando-se que o registo não foi feito aleatoriamente, tentando aliar a composição da imagem com o seu conteúdo. No vídeo, verificamos uma proximidade entre fotógrafo e fotografados, tanto pelas expressões faciais e contacto visual captados, como também pela espontaneidade e informalidade representadas nas imagens fotográficas. A revelação de proximidade entre os intervenientes, não descura o papel das fotografias e do vídeo que as compila enquanto testemunhas da ação. Pelo contrário, destaca a intervenção realizada, numa atitude participativa de todos os estudantes envolvidos nas ações.

A seleção revela o propósito de revelar o acontecimento, de uma forma organizada e esquematizada, ficando o participante com uma noção das atividades realizadas. Por serem fotografias de atos espontâneos, sem pose, revela-se também, pelas expressões faciais e posturas corporais, uma sensação de bem-estar, de desprendimento e satisfação por parte dos participantes na intervenção. O grupo que editou o vídeo optou também por colocar pequenos segmentos de filmagem das atividades relacionadas com expres-

são teatral. O vídeo tem a duração de uma música, também por eles selecionada.

No caso da **2ª turma**, revela-se uma preocupação maior com os intervenientes nas atividades. Ao analisar as imagens do vídeo, numa primeira parte, nota-se uma tendência para registar os colegas no momento das intervenções, tornando-se um registo mais parcial, na medida em que o fotógrafo interage e se aproxima mais de determinados elementos do grupo, dando primazia ao conteúdo colocado na imagem e não tanto à composição da imagem. A seleção das imagens manifesta uma intenção de revelar as atividades, com posterior tendência para dar destaque a determinados elementos do grupo, individualizando-os em pequenos grupos de amigos. São também captados alguns pormenores que destacam os materiais utilizados numa das atividades e de alguns resultados de um trabalho plástico de grupo. Iniciam uma captação e exibição do processo de trabalho de grupo, afunilando, ao longo do vídeo, para pormenores desse trabalho, dando destaque ao trabalho de dois ou três colegas.

Numa segunda parte, as fotografias tornaram-se parte da atividade, participando na intervenção. Aqui, o fotógrafo(a) aproximou-se de cada interveniente e captou pormenores do corpo dos vários participantes. Revelam-se olhos, depois bocas, uma orelha e, de seguida, mãos. Não há destaque de nenhum elemento do grupo, todos são fotografados de modo similar, com uma aproximação e intenção semelhantes, dando-se, desta forma, primazia ao corpo e não ao indivíduo a que pertence. Neste ponto, houve uma intenção prévia, combinada com os fotografados/ participantes. A fotografia aqui fez parte da atividade, sendo o registo de um conteúdo específico e individual, dando destaque aos intervenientes tendo sido essa a intenção da intervenção. No vídeo, estas duas partes são diferenciadas por uma ordem intencional, decorrendo ao longo de uma mesma música.

Uma **outra turma do 7º ano** dividiu o seu filme em diferentes partes, de acordo com as diferentes atividades realizadas. No seu geral, foi um registo imparcial, com o foco no testemunho e partilha da intervenção, tendo existido uma preocupação de relacionar uma música diferente para cada atividade. Na primeira parte, foi apresentada em formato de filme uma seleção de atividades ligadas à representação tendo, inclusivamente, incluído sons com intuito de ilustrar determinada ação, como por exemplo, o som verdadeiro de um disparo de pistola que, na representação, foi simulada com o dedo da mão e sem som emitido durante toda a atividade (com exceção dos pequenos risos provocados por algum nervosismo e constrangimento). Notou-se, na edição, algum sentido de humor.

A segunda parte foi constituída por uma sequência de fotografias como registo da ação; o fotógrafo é, aqui, a testemunha do acontecimento, mostrando maior preocupação no registo da atividade, ou seja, no conteúdo da imagem, do que na sua composição enquanto imagem fotográfica. Aqui, as fotografias foram sendo acompanhadas de algumas legendas, no sentido de elucidar no que ia consistindo a atividade. Apesar de maioritariamente ser um registo do trabalho em grupo, com os vários participantes, alguns elementos do grupo tive-

ram destaque quer pelo número de vezes que surgiram nas imagens, como também por um plano fotográfico mais aproximado, assemelhando-se a um retrato individual, dando assim, por vezes, mais destaque aos intervenientes do que à intervenção. Ficamos sem perceber se esta seleção foi executada no ato fotográfico ou, posteriormente, na edição do filme.

Numa terceira parte, no interior, após uma primeira legenda, o fotógrafo colocou-se numa posição de fora do grupo, como testemunha da atividade, incumbida de registar o processo da ação. Por parte do fotógrafo, houve pouca deslocação dentro do espaço, sendo o enquadramento relativamente similar entre as várias fotografias, alterando maioritariamente o ângulo de captação, num sentido vertical (picado e contrapicado). Desse modo, os momentos captados foram os que iam acontecendo em frente à máquina fotográfica, não existindo um processo de seleção deliberada de captação de uma determinada pessoa ou momento. No final da atividade, o(a) fotógrafo(a) aproximou-se mais dos seus colegas e dinamizadores, tendo captado alguns retratos, em parelhas e, sobretudo, pequenos grupos, em pose, ou seja, com uma interação direta, consciente e programada entre fotógrafo(a) e fotografados.

Verificámos que em todas as imagens, espontâneas ou em pose, os intervenientes e dinamizadores estão a sorrir, denotando-se também um menor constrangimento por parte dos participantes. O vídeo terminou com um pequeno clip de filme, acompanhado por uma nova música, com a captação de três alunos a dançar numa pequena coreografia espontânea. Tanto as imagens, em movimento e estáticas, como a música que as acompanha transparecem uma sensação de divertimento e bem-estar geral no decorrer das atividades, emoções que transparecem como complemento ao registo fotográfico.

No segundo vídeo, é-nos apresentado primeiramente uma captação em filme da atividade, dando destaque a alunos, individualmente, que falam, presumivelmente num momento de apresentação de cada um. Aqui não incluíram música, provavelmente para o espectador ter acesso à voz dos alunos que, pela qualidade da máquina, não é muito percetível. De seguida, já com o acompanhamento musical, é apresentada uma seleção de fotografias de registo da atividade.

Diferentes momentos da intervenção têm destaque, denotando-se uma preocupação também ao nível da composição da imagem, apresentando um enquadramento cuidado e que procura dar destaque aos elementos mais importantes do momento registado da sessão. Deste modo, percebemos o decorrer da ação, tanto no seu todo como no acesso a alguns trabalhos de destaque individual. De seguida, numa dinâmica realizada no exterior, é-nos mostrado novamente um registo em filme da atividade a decorrer, sem música a acompanhar. Aqui, os alunos e estudantes não emitem som, supondo-se ser uma ação relacionada com a mímica. Num momento do filme vê-se um aluno, ligeiramente afastado do grupo, com uma máquina fotográfica a registar a ação a decorrer. Na filmagem percebe-se que o objetivo principal do fotógrafo consistiu em registar a atividade, colocando-se sempre muito próximo do campo de atuação. Na maioria dos vídeos, tanto nos filmes como nas fotografias, o registo, mes-

mo estando o fotógrafo próximo dos restantes elementos, parece passar, na maioria das vezes, despercebido por parte dos participantes. Não se verifica qualquer tipo de constrangimento por parte de um aluno por estar a ser fotografado ou filmado. Compreendemos que tal só é possível quando existe já alguma proximidade entre fotógrafo e fotografados. Nos momentos de pose, tal também se verifica, pelo à vontade que os retratados revelam no momento fotográfico. O vídeo acaba sem nenhum momento final, apresentando apenas um *fade out* como conclusão. As fotografias captadas pelo aluno visto no pequeno filme final, não foram selecionadas na edição do vídeo apresentado.

Num outro vídeo (três turmas do 7º ano no ano letivo de 2010/11) verificámos também não existir uma coerência de edição, tendo sido separado em momentos diferentes, com uma "fronteira" notória estabelecida entre as sequências de imagens dos diferentes fotógrafos. As mesmas atividades são captadas com uma intenção e olhar diferentes, dependendo do fotógrafo que as capta.

Numa primeira parte de um vídeo, por exemplo, existe o protagonismo de um aluno específico, que se faz fotografar ao lado de vários colegas e estudantes em pose. Sentimos a falta da informação relativa a quem editou esse momento do vídeo, ficando por esclarecer se a presença do aluno quase constante se verificou no ato de captação fotográfica, se essa presença dependeu depois da seleção de imagens na edição do vídeo. Este mesmo momento foi acompanhado por legendas que não descreviam a ação, mas sim um tipo de "rótulo" de alguma forma neutro relativo à(s) pessoa(s) fotografada(s), interjeições que poderiam estar a ser ditas pelas pessoas presentes na imagem ou descrição muito sucinta do que compõe a imagem fotográfica.

Num segundo momento, a captação das atividades pelas imagens fotográficas são mais abrangentes, tanto aparecendo um plano aproximando os diferentes elementos do grupo, como também registando as atividades num plano geral, com preocupação na captação do conjunto. Na sua maioria, o fotógrafo é um espectador imparcial do que está a acontecer, sendo as fotografias um registo espontâneo das dinâmicas e, principalmente, das pessoas envolvidas. No entanto, em algumas ocasiões, revela-se a fotografia de pose, dando destaque aos colegas, independentemente da ação a decorrer. Na sua maioria, verifica-se uma maior preocupação com o conteúdo das imagens e não com a sua composição fotográfica.

Foram utilizados, na altura da montagem, alguns filtros, edição de cor e efeitos de transição entre imagens, num ato de experimentação das possibilidades técnicas, ao nível da composição da imagem, após captação, na edição dos vídeos. A seleção das imagens denota uma maior preocupação com o conteúdo e não qualidade de composição e técnica da imagem, verificando-se que, por vezes, essa seleção posterior é também aleatória. O vídeo é acompanhado de diferentes músicas, sem aparente ligação entre elas ou as fotografias que o compõem, servindo também como distinção entre as fases do vídeo, ou seja, entre os diferentes grupos que participaram na edição final. Neste trabalho, verificámos que foram realizadas três edições independentes, de acordo com três captações diferentes das mesmas intervenções, posteriormente juntas no mesmo vídeo.

4.4. A Voz dos docentes da Escola D. Dinis

A análise dos questionários aos três professores sobre as intervenções realizadas no ano letivo de 2010-11 permite perceber por um lado, a forma como essas sessões foram percecionadas pelos docentes e, por outro, o reflexo que elas tiveram nos seus alunos. Desta forma, emergem das reflexões dos professores (**RP**) cinco categorias persistentes: relacionamento interpessoal, reflexão sobre as problemáticas do quotidiano, envolvimento dos alunos nas diferentes linguagens artísticas, o que

surpreendeu e efeitos mais significativos das Intervenções no grupo de alunos.

No que diz respeito à categoria **Relacionamento interpessoal**, os professores focam duas grandes dimensões: o relacionamento entre alunos e o relacionamento entre alunos/estudantes. No que concerne ao relacionamento entre os alunos, os professores realçam a presença de alguma inibição e retração inicial:

> *"... houve situações em que alguns alunos ficaram mais inibidos" (RP-1):*
> *"... da parte do grupo houve só alguma recetividade, o que não facilitou a tarefa aos dinamizadores." (RP-2)*

Contudo, ao longo das sessões esta situação foi-se alterando, sendo notório um aumento da entrega, da recetividade e do empenho dos alunos nas atividades propostas, conforme se pode ver nos seguintes enunciados:

> *"... os alunos envolveram-se com empenho e gosto nas atividades."* (RP-2)
>
> *"... da parte do grupo houve uma boa recetividade, o que proporcionou um ambiente favorável à realização das atividades."* (RP-3)
>
> *"a turma, igualmente às sessões anteriores, de um modo geral foi bastante recetiva e participativa."* (RP-3)

Para além da transformação observada no que diz respeito à participação dos alunos nas sessões realizadas, os professores começaram a observar também outro tipo de alterações:

> *"... pois para além da dedicação dos alunos há, também, uma maior abertura não só relativamente ao que lhes é proposto, como também entre eles, isto é, mais facilmente realizam atividades com diferentes colegas de turma, ou em grupos, sem recusas, sem desconfianças ou resistências; da mesma forma, há agora também um maior respeito pelas regras."* (RP-2)

Na opinião dos professores, as intervenções proporcionaram outro tipo de relacionamento entre os alunos, que passaram a apoiar-se mais dentro e fora da sala de aula. Com efeito, este apoio foi plenamente visível na concretização das atividades, uma vez que os alunos passaram a manifestar comportamentos mais recetivos não só às atividades, mas aos próprios colegas, criando um ambiente cada vez mais propício à realização das intervenções. Todavia, as maiores diferenças foram verificadas fora da sala de aula, uma vez que os alunos passaram a apoiar-se mais fora do contexto de aula, revelando maiores comportamentos de companheirismo e de respeito pelas regras:

> *"... começam a surtir efeitos das intervenções, pois para além da dedicação dos alunos há, também, uma maior abertura não só relativamente ao que lhes é proposto, como também entre eles, isto é, mais facilmente realizam atividades com diferentes colegas de turma, ou em grupos, sem recusas, sem desconfianças ou resistências; da mesma forma, há agora também um maior respeito pelas regras."* (RP-2)

No que se refere ao relacionamento alunos/estudantes, os professores são unânimes em afirmar a existência de uma forte ligação entre os seus alunos e os estudantes dinamizadores das intervenções. Na realidade, todos os professores destacaram o facto de os alunos perguntarem pelos estudantes durante o tempo de intervalo entre intervenções o que, na sua opinião, é revelador da boa relação que se foi construindo:

> *"O grupo rapidamente conseguiu cativar a turma e estabelecer um relacionamento que proporcionou o bom desenvolvimento das atividades programas [sessão 4 e 5]."* (RP-2)

> *"... O relacionamento interpessoal já se tinha estabelecido nas sessões anteriores de tal forma que, neste espaço de tempo entre as duas sessões, os alunos não só perguntaram pelos dinamizadores como também os recordavam e pelos seus respetivos nomes (o que por vezes não acontece com os professores com quem estão várias vezes por semana)."* (RP-3)

No que diz respeito à categoria - **Reflexão sobre as problemáticas do quotidiano**, os professores analisam criticamente a natureza das intervenções realizadas e admitem, antes de mais, que as intervenções eram bem planificadas, utilizando numa grande diversidade de temas e de atividades que eram bastante apropriadas às problemáticas abordadas, sendo estas pertinentes e adequadas às características da turma e dos alunos.

> *"... foram proporcionadas aos alunos diferentes atividades dirigidas para o desenvolvimento de competências no âmbito do relacionamento interpessoal, mas também para a reflexão e análise de situações do quotidiano."* (RP-1)

> *"... foram ao encontro das situações preocupantes da turma [...] as atividades desenvolvidas permiti[ram] chegar às problemáticas que mais tendem a afetar esta turma, assim como no final, a reflexão coletiva."* (RP-33)

Os momentos de reflexão/discussão, realizados no final das atividades com os alunos e os estudantes, foram destacados, por todos os professores, como sendo um dos aspetos de maior importância das intervenções. Com efeito, segundo estes docentes, o grande objetivo das atividades era, precisamente, o momento final de reflexão e, como tal,

> *"… houve uma cuidada preparação e organização da parte do grupo, de forma a que os alunos envolvidos conseguissem chegar ao fundamento das atividades propostas. O diálogo com a turma no final das tarefas foi muito importante neste sentido."* (RP-2)

> *"… penso que o grupo estava muito bem organizado e funcionou muito bem em equipa. Mantenho, portanto, a opinião de que houve uma cuidada preparação e organização da parte do grupo para que os alunos envolvidos compreendessem e refletissem sobre as atividades realizadas."* (RP-3)

Ainda no respeitante ao momento de reflexão/discussão final, os professores reconhecem o esforço dos estudantes para que os alunos refletissem sobre as atividades realizadas e admitem que todas as atividades foram concebidas e planificadas por forma a desembocar neste grande objetivo final:

> *"penso que todo o processo para chegar a essa reflexão [problemáticas do quotidiano] estava muito bem planificado."* (RP-3)

Neste processo, todos os docentes reconhecem uma notória evolução no próprio desempenho dos estudantes:

> *"notou-se uma evolução muito grande no trabalho desenvolvido pelos dinamizadores assim como uma muito melhor organização das atividades ao longo que as sessões foram decorrendo."* (RP-2)

É, também, visível nos discursos dos professores uma preocupação/insatisfação com o facto de as atividades serem realizadas no exterior da sala de aula, que consideram penalizar os alunos e os estudantes porque o ambiente não é tão controlável, "uma vez mais, a aula decorrer na rua o que não facilitou o trabalho das dinamizadoras nem dos alunos" (RP-2). Este aspeto revela a própria conceção que os docentes detinham das atividades e como, na sua opinião, estas se iriam aproximar de uma aula dita "normal".

Dentro da categoria 'reflexão sobre as problemáticas do quotidiano', os professores destacaram o impacto que as atividades tiveram nos alunos. Antes de mais, os docentes apontaram a possibilidade que estas intervenções deram aos alunos de opinar e refletir sobre assuntos do seu quotidiano, sobre assuntos que lhes eram significativos e, por isso, do seu interesse:

> *"… grande parte dos alunos da turma ainda manifesta dificuldades em ter opiniões pessoais e expor as suas ideias (…) no entanto, foi-lhes proporcionada uma oportunidade de discussão descontraída das problemáticas do quotidiano."* (RP-1)

> *"… tiveram de realizar um pequeno 'teatro' sobre as problemáticas dos jovens. Por outro lado, falou-se dos problemas inerentes à 'noite e ao álcool'."* (RP-2)

Embora fosse notória, segundo a perspetiva dos professores, uma evolução dos alunos no que respeita à capacidade de refletir, todos os docentes manifestaram receio de que os adolescentes não tivessem percebido, em toda a amplitude, o que era pretendido e que não tivessem analisado as situações tão profundamente quanto seria o ideal:

> *"ficam-me algumas dúvidas que alguns alunos tenham consciência do que era pretendido com algumas das atividades."* (RP-2)

Não obstante, todos os professores foram unânimes em reconhecer que a capacidade de reflexão que se desenvolveu com as intervenções se refletiu, em termos mais práticos, em mais respeito pelas regras, numa melhor relação entre pares, num trabalho de grupo/turma mais facilitado, em suma, numa melhoria do comportamento em geral:

> *"… o grupo/turma teve oportunidade de desenvolver competências pessoais."* (RP-1)

> *"… começam a surtir efeitos das intervenções, pois para além da dedicação dos alunos há, também, uma maior abertura não só relativamente ao que lhes é proposto, como também entre eles, isto é, mais facilmente realizam atividades com diferentes colegas de turma, ou em grupos, sem recusas, sem desconfianças ou resistências; da mesma forma, há agora também um maior respeito pelas regras."* (RP-2)

> *"… a turma já consegue permanecer sentada, quando é para estar sentada, de respeitar os momentos em que é necessário silêncio, por exemplo. Na minha opinião houve uma melhoria ao nível do comportamento geral."* (RP-3)

Uma outra categoria que emergiu dos discursos dos professores foi - **O envolvimento dos alunos nas diferentes linguagens artísticas**. Os docentes admitem que os alunos não estão habituados a realizar atividades relacionadas com as linguagens artísticas que promovam a reflexão e, como tal, era notória uma certa retração inicial que se foi, contudo, dissipando ao longo das intervenções:

> *"… o envolvimento dos alunos nesta atividade foi superior à anterior. Houve uma maior aceitação e à-vontade para a realização das atividades."* (PR-2)

> *"… a turma foi mais participativa que nas sessões anteriores. Nota-se uma maior empatia com as dinamizadoras e com as atividades propostas."* (PR-3)

Na opinião dos docentes, o envolvimento crescente dos alunos nas diferentes atividades artísticas foi um aspeto bastante evidente. Este envolvimento, na ótica dos professores, refletiu-se numa maior capacidade de análise e de reflexão, como podemos ver nos seguintes enunciados:

> *"... o envolvimento dos alunos nas diferentes atividades artísticas, foi nesta sessão muito melhor e com muito empenho."* (PR-2)
>
> *"... o envolvimento dos alunos tem sido melhor ao longo das sessões. Esta abertura (fruto do trabalho desenvolvido pelos dinamizadores) permite chegar mais facilmente ao objetivo determinado de cada atividade. Desta forma, o resultado tem sido cada vez melhor." (PR-3)*

A quarta categoria a emergir nos discursos dos professores foi - **O que surpreendeu**, onde apontaram vários aspetos. O primeiro, referindo-se ao impacto das atividades nos alunos, os docentes admitiram terem ficado admirados pela forma como os alunos se entregaram e aderiram às atividades:

> *"surpreendeu-me, pela positiva, o grau de adesão dos alunos às atividades." (RP-1)*
>
> *"surpreendeu-me [...] a entrega dos alunos."* (RP-2)

Com efeito, todos os docentes concordaram que os alunos manifestaram um envolvimento nas atividades que não era habitual verificar-se nestes adolescentes, e que esse envolvimento se fez acompanhar de uma postura mais consistente com aquilo que é desejado quer enquanto indivíduos, quer enquanto grupo/turma:

> *"... foi o facto de ter havido um grande envolvimento da parte dos alunos. Apresentando a turma algumas caraterísticas muito particulares ao nível de atitudes e postura na sala de aula que poderiam dificultar o desenvolvimento do trabalho, foi uma surpresa a dinâmica e colaboração do grupo."* (RP-3)

Todos os professores admitiram ter-se verificado uma alteração no comportamento das turmas que participaram nas intervenções; com efeito, nos discursos dos três docentes pode-se verificar o espanto relacionado com as melhorias verificadas nos alunos ao nível do Saber-estar e do Saber-ser:

> *"... a turma já consegue permanecer sentada, quando é para estar sentada, de respeitar os momentos em que é necessário silêncio, por exemplo. Na minha opinião houve uma melhoria ao nível do comportamento geral."* (RP-3)

> *"… o facto de alguns [alunos] relatarem posteriormente algumas 'lições' aprendidas com alguns jogos."* (RP-1)

Para além de terem ficado surpresos com a entrega verificada por parte dos alunos e da forma como as turmas se comportaram nas intervenções posteriores, os professores admitiram, ainda, terem ficado admirados com o tipo de atividades realizadas pelos estudantes dinamizadores. Estas chamaram a atenção por serem interessantes, dinâmicas, bem organizadas e adequadas aos participantes e às problemáticas mais sentidas nas turmas e que, por isso, resultaram em abordagens bastante eficazes:

> *"… as atividades foram muito bem organizadas e conseguidas."* (RP-2)

> *"… o que mais me surpreendeu foi a forma como um grupo [de estudantes dinamizadores], sem conhecer a turma, conseguiu uma abordagem tão adequada e eficaz às suas características."* (RP-3)

A última categoria a emergir das análises das reflexões dos professores foram **os efeitos mais significativos das intervenções no grupo de alunos**. Nesta categoria, os professores admitiram que os alunos se sentiram valorizados e que isso se refletiu em experiências bastante positivas, como podemos ver no seguinte enunciado:

> *"Os alunos sentiram-se alvo da atenção de outros 'alunos mais velhos' e essa experiência foi positiva. Sentiram que estavam a preparar algo especial para eles. Isso notou-se sobretudo nas últimas intervenções."* (RP-1)

Destacam ainda o fato de as intervenções terem possibilitado a vivência de experiências diversificadas, experiências estas que os docentes admitiram não realizar e que resultaram no desenvolvimento de competências pessoais:

> *"o grupo/turma teve oportunidade de desenvolver competências pessoais. Durante as aulas, os professores não têm oportunidade de preparar este tipo de atividades. Com este protocolo os alunos tiveram a possibilidade de vivenciar experiências mais diversificadas."* (RP-1)

Para além disso, os docentes também referiram que se verificou uma evolução dos alunos no que concerne à consciencialização das tarefas realizadas e que se denotaram mudanças significativas ao nível da atenção, da concentração e do comportamento:

"… gostaria de referir que se notou uma grande evolução por parte dos alunos no envolvimento da 1ª intervenção para a última. Acho que essa foi a grande conquista destas intervenções, significando que eles gostaram, passaram a compreender o que estavam a fazer ao longo das intervenções – a consciencialização da tarefa foi adquirida." (RP-2)

"… um dos reflexos foi ao nível da atenção e concentração da turma em sala de aula, que se refletem no comportamento. Não foi determinante, continua com alguns problemas, pois para isso seria necessária uma intervenção constante, no entanto, sendo caracterizada pelo seu comportamento problemático, foi o aspeto em que houve mais mudanças significativas." (RP-3)

5. A DISCUSSÃO DOS DADOS OU UM OLHAR SOBRE AS VOZES...

Na análise das **vozes dos estudantes de Animação Cultural** verifica-se a valorização das experiências realizadas enquanto momentos privilegiados de construção dos seus perfis profissionais de animadores culturais, uma vez que lhes possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens no âmbito concreto da animação cultural, e no conhecimento dos públicos e dos contextos onde o animador pode trabalhar (Caride, 2012; Serrano & Puya, 2006). Com efeito, os estudantes destacaram a importância das aprendizagens realizadas no que toca às particularidades de cada contexto de intervenção e do público a ele associado e como estas experiências de intervenção foram muito importantes para os dotar da capacidade de leitura e compreensão da realidade (Viché, 2015).

Para além disso, e devido ao elevado grau de autonomia de que os estudantes dispunham, estas experiências também ofereceram a aquisição de conhecimentos de natureza mais operativa, de conceção e implementação de atividades (Trindade, Conde & Pocinho, 2017) onde as linguagens artísticas se destacaram enquanto instrumentos preferenciais de trabalho do animador cultural (Ventosa,1996). Em suma, e

como primeiro aspeto destacado pelos estudantes nas suas reflexões escritas, emerge a construção do seu Saber-ser profissional e a influência destas experiências no seu agir profissional futuro.

Ainda na análise destas vozes podemos verificar que, de um modo transversal, as experiências de criação artística dinamizadas pelos futuros animadores culturais promoveram reflexões sobre problemáticas próximas do quotidiano pessoal, social e escolar dos alunos e o desenvolvimento de competências importantes na construção de relações pessoais e interpessoais.

Com efeito, as problemáticas que emergiram ao longo das intervenções centraram-se em temas vividos diariamente pelos adolescentes, provocando nestes uma reflexão construtiva acerca de si próprios e dos outros. Assim, não é de estranhar que o tema mais recorrentemente chamado à liça tenha sido o *bullying* e que este tenha sido perspetivado quer da ótica do agressor, quer da ótica da vítima. De facto, esta parece ser a problemática mais vivida pelos adolescentes e que estes mais trouxeram para o debate e para a reflexão (Heathcote, 1995). Surgiu também a questão da violência, especialmente a que é vivida em casa, em contexto familiar. Os dados apurados revelam assim, que a maioria dos alunos vive assolado pela hostilidade quer em contexto escolar, quer em contexto familiar.

Uma outra questão a emergir de forma transversal foi a dependência dos telemóveis. Esta dependência surge relacionada por um lado, com o vício das redes sociais e de estar sempre *on-line* e por outro, com o estatuto que é associado ao adolescente detentor de telemóvel. Com efeito, os dados apurados permitem perceber que o telemóvel é um elemento importante para se ter estatuto dentro do contexto escolar.

A coesão da turma foi outra problemática debatida pelos alunos. De um modo geral, os adolescentes revelaram preocupação pelo facto de a turma não ser coesa e de ter um relacionamento pessoal e interpessoal bastante débil. Segundo os dados, estas fracas competências relacionais estão associadas ao facto de os alunos se conhecerem mal por não terem oportunidade e "espaços" dentro do quotidiano escolar de aprofundar o conhecimento de si e dos outros (Viché, 2015).

A toxicodependência foi abordada pelos alunos adolescentes como sendo uma situação problemática do seu quotidiano escolar, especialmente o consumo de drogas leves.

Por fim, foi debatida a crise económica e política e todas as repercussões que esta tem, quer no seu dia-a-dia, quer nas prospeções de futuro.

Quanto às vozes dos **alunos do 7º ano de Ensino Básico** (4 turmas (3+1; 3/2010-2011 e 1/2014-2015), e ligando as suas vozes num breve resumo sobre as ideias que emergiram da análise aos questionários, podemos afirmar que os alunos referem maioritariamente que se sentiram muito bem e justificam esse modo de estar pela natureza das atividades – por serem diferentes, interessantes, criativas,

divertidas e ao ar livre. Logo de seguida valorizam o ambiente agradável vivenciado – por ser acolhedor, de cooperação, proveitoso, poderem falar livremente e desabafarem, expressarem o que sentem, poderem dar as suas opiniões, mostrarem criatividade e sentirem-se à vontade para representar e refletir sobre assuntos do seu quotidiano (Johnson & O'Neil, 1984). É referido também que foi uma oportunidade para aprender de forma diferente. Por último, mencionam o conhecimento do outro – por terem ficado a conhecer melhor os próprios colegas e terem também conhecido pessoas novas e simpáticas [os estudantes].

No que diz respeito ao que os surpreendeu, os alunos relatam de igual forma a natureza e a variedade das atividades propostas por terem feito jogos teatrais, jogos musicais e criado histórias a partir de imagens. Referem também a originalidade e a criatividade dos colegas que foi revelada durante as mesmas (Robinson, 2010). Assim como os desabafos e a partilha de opiniões que foram proporcionados pelas atividades e que tiveram impacto na comunicação entre o grupo, na qualidade das relações dentro do mesmo e no poderem falar sem medo de errar (Heathcote, 1995; Lopes, 2011). Mencionam também as reflexões sobre o seu quotidiano que foram despoletadas pelas representações dramáticas. Contudo, é de realçar que, na turma de 2014-2015, a visita e a participação nas atividades da Estação de Rádio do IPL foi a experiência que mais surpreendeu os alunos desta turma.

Quanto ao que os fez pensar, os alunos dizem que as atividades experienciadas os fizeram refletir sobre a amizade, os segredos e as traições nos seus relacionamentos e a resolução de problemas através do diálogo; sobre a importância da cooperação e do trabalho em grupo e do valor da confiança e do espírito de entreajuda (Bolton, 1998); sobre a compreensão do Outro e do valor da alegria; sobre as questões culturais e as situações da vida, da sociedade, do mundo e do futuro; sobre a importância da imaginação e da criatividade e a natureza cativante e criativa das atividades.

No entanto, os alunos da turma de 2014-2015 responderam maioritariamente que a escola poderia ser diferente, onde se pudesse aprender de forma divertida (Robinson, 2016). Refletem também, e tal como os alunos de 2010-2011, sobre a importância dos afetos, de trabalharem em equipa e do melhor conhecimento dos colegas que as atividades proporcionaram. Ainda inserido na especificidade da experiência relacionada com a Estação de Rádio, os alunos referiam a importância de se pensar no ambiente e na liberdade.

Sobre envolvimento dos adolescentes na criação em conjunto dos produtos fotográficos e de vídeo, no processo de recolha de imagens e posterior montagem do vídeo, de um modo geral poderemos avançar, através das observações realizadas, que os alunos são dotados de uma forte capacidade de observação e de uma certa preocupação estética, tendo, na sua maioria, um cuidado ao fotografar ao nível da composição fotográfica, refletindo um olhar particular, único, uma visão do mundo com personalidade (Persichetti & Andujar, 2000).

O facto de as fotografias terem tido como objetivo captar atos espontâneos,

tornou a própria visão dos alunos fotógrafos mais espontânea, transparecendo uma dinâmica particular, "uma visão que seja móvel o suficiente para apreender o instante, e que não recue diante do caráter fragmentário do real" (Souza & Mattos, 2007, p.321). A característica documental da fotografia aqui pretendida foi aliada à visão pessoal de cada aluno, sem nunca ter sido avaliado ou julgado, capacitando assim o mesmo de uma maior confiança e uma forte autonomia no ato em questão, suscitando indivíduos autónomos, ou seja, governados por si mesmos, tornando-se capazes de tomar decisões próprias (Alves, 2007).

Na montagem dos vídeos (compilação das fotografias em imagem em movimento), revelaram uma forte autonomia, apetência para a aprendizagem dos programas necessários, uma boa capacidade de trabalho em grupo e de gestão de tempo, e gosto pela atividade e pelo resultado final, tendo-se sentido responsáveis por todo o processo. Este processo permitiu também complementar o intuito de fomentar um sentimento de identidade e pertença, que, consequentemente, possibilitou uma maior sensação de felicidade, de níveis mais elevados de autoestima e, consequentemente, de satisfação com a vida (Lima, 2018).

Por último, após a análise dos resultados das **reflexões dos professores** acompanhantes das turmas podemos verificar que, de uma forma transversal, os docentes salientam os reflexos que as intervenções tiveram no seu grupo de alunos, designadamente em duas grandes áreas: relacionamento interpessoal e competências desenvolvidas.

Quanto ao relacionamento interpessoal, os professores apontaram melhorias em duas áreas primordiais: o relacionamento entre alunos, que começou por se verificar nas próprias intervenções, mas que depois se estendeu aos momentos de aulas, e posteriormente, mesmo fora da sala de aula, nos momentos livres dos intervalos;

relacionamento com os professores, onde se verificaram melhorias significativas por parte dos alunos no que se refere ao comportamento em aula.

No que se refere às competências desenvolvidas, os professores salientaram, sobretudo, o progresso verificado ao nível da capacidade de análise e de reflexão dos alunos, o que influenciou não só a forma como estes passaram a refletir em torno das problemáticas do quotidiano que lhe são próximas, mas, também, as próprias aprendizagens que fizeram a nível do Saber-Estar e do Saber-Ser (Trindade, Conde e Pocinho, 2017; Viché, 2015).

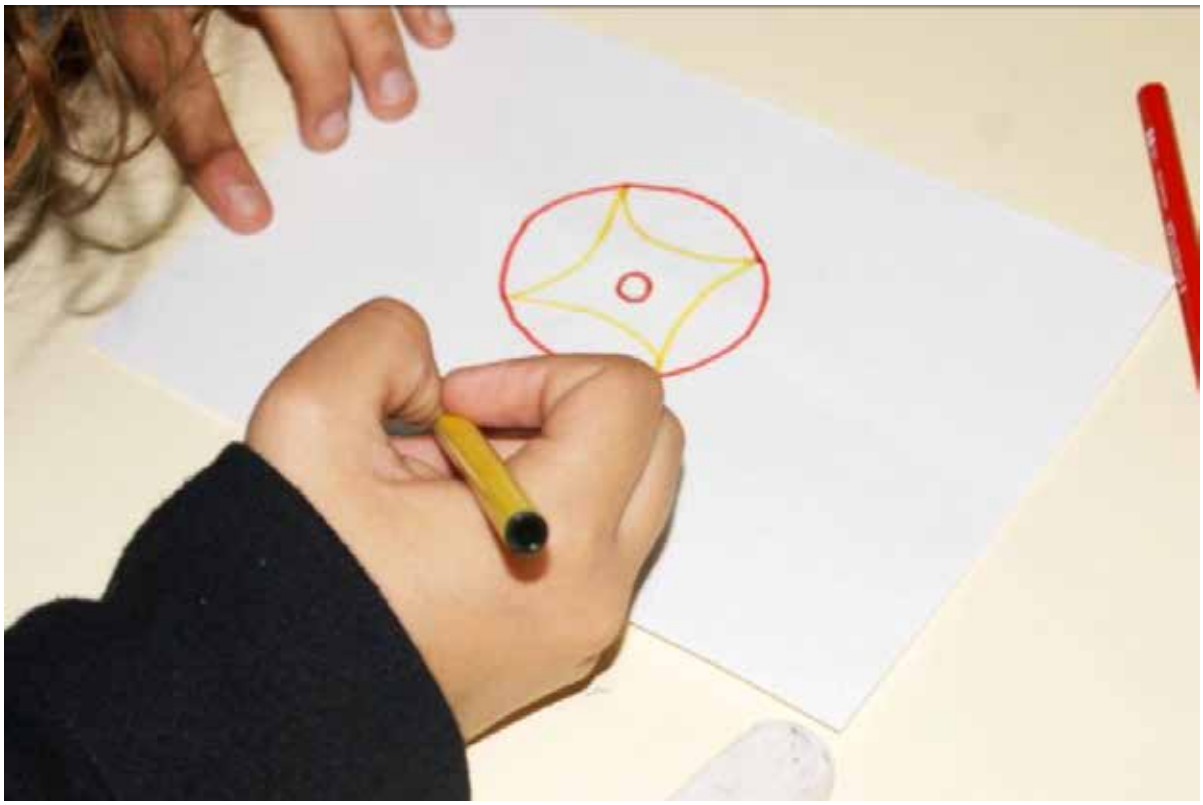
Gostaríamos, ainda, de referir que se evidencia nas análises que os professores fazem às intervenções dos estudantes, uma evolução na forma como os docentes passaram a percecionar as atividades realizadas.

UM OLHAR CONCLUSIVO...

Quando iniciámos esta experiência no ano letivo 2008/2009, após o contacto da escola D. Dinis para esta colaboração entre escolas vizinhas, recordamos o telefonema que recebemos na semana seguinte à primeira intervenção:

> *"por favor, regressem quando puderem, os adolescentes adoraram o convívio com os estudantes mais velhos e já começámos a ver algumas alterações nos seus comportamentos."*

Nessa altura o nosso espanto foi enorme! E a nossa surpresa aliou-se à nossa curiosidade e decidimos voltar logo que nos fosse possível, a fim de compreendermos o impacto desta relação entre adolescentes e jovens e os contributos que daí pudessem advir para ambos, com as artes pelo meio. E fomos voltando durante alguns anos...



E, no que diz respeito à nossa primeira inquietação, *se as experiências diretas em contextos de intervenção contribuem ou não para uma melhor formação pessoal e profissional dos estudantes do curso* de Animação Cultural, descobrimos que foram construídas, pelos estudantes, referências importantíssimas para a sua futura profissão. Que estas aprendizagens em contexto permitiram não só o conhecimento real e concreto de um público adolescente, mas também das potencialidades das artes como instrumentos de intervenção. Permitiram, do mesmo modo, aprender como construir e desenvolver

relações de colaboração próximas e transformadoras com as comunidades onde estamos inseridos.

Quanto à nossa segunda inquietação, *se experiências com linguagens artísticas facilitam o desenvolvimento de competências relacionais de adolescentes em situações problemáticas do seu quotidiano escolar*, descobrimos que as experiências relacionadas com processos de criação artística em grupo criam espaços para a construção de relações entre indivíduos, para a reflexão sobre o quotidiano dos mesmos e, consequentemente, para o questionamento de sentidos em relação à vida. Inclusivamente, esta experiência levou a que os adolescentes tivessem consciencializado aprendizagens e concluído que há diversas formas de aprender *sem terem medo de errar nas respostas…*

Recordamos também, numa das últimas intervenções, em que uma das professoras dos adolescentes partilhou connosco o problema de *ciber-bullying* que estava a existir na escola e como o envolvimento destes na fotografia e na criação do vídeo tinha amenizado grandemente esse problema.

Em relação aos testemunhos dos professores, foi importante perceber que o nosso olhar não estava contaminado pela proximidade da experiência e que os seus olhares mais distanciados confirmavam que tanto estudantes do ensino superior, como alunos do 7º ano, tinham beneficiado de uma experiência de relação e de colaboração que tinha sido significativa para todos os envolvidos e onde as artes foram o elo de ligação entre estas duas escolas vizinhas.

É evidente que esta experiência, na sua dimensão da investigação, passou por alguns períodos mais conturbados que não permitiram fazer um trabalho mais sistemático e aprofundado. Contudo, e mesmo assim, pensamos ter deixado alguns elementos que ajudam a alimentar a reflexão e o questionamento sobre o papel das artes na educação, sobre a formação em contexto e sobre as relações criativas que estabelecemos connosco próprios, com os outros e com as comunidades em que vivemos. E, para não esquecermos a capacidade de reflexão de adolescentes, terminamos este relatório com o pensamento de um deles

> *"… as coisas e as pessoas… por mais diferentes que sejam têm sempre algo em comum e que se não existissem as coisas mais simples, talvez o mundo não fosse tão bom como é…"*

BIBLIOGRAFIA

ALVES, E. M. S. (2007). *Ludicidade e o ensino da matemática*. São Paulo: Papirus Editora.

ASHWIN, P. (2006). *Changing higher education: The development of learning and teaching*. London, England: Routledge.

BADESA, S. (1999). El animador sociocultural. Características, funciones, tareas y formación. In S. Badesa, P. Ara & M.T., Martín (Coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural* (pp. 161-214). Madrid: Sanz y Torres.

BESNARD, P. (1999). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ediciones Paidós. Tradução de: Selva E. Ucha.

BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento* – O papel das artes na educação. Coleção Perspetivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.

BOLTON, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. London: Trentham Books.

CAMPOS, J. & COSTA, S. (2014). Animação de recreios: projeto de intervenção em contexto escolar. Interacções, 29, pp. 95-119. Acedido em https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3923/2953

CARIDE, J. (2012). De la educación a la animación en sociedades complejas: o la reivindicación de un quehacer pedagógico y sociocultural crítico. IN *Atas do V Coloquio Internacional Animación Sociocultural – Cultura, Educación y Cidadanía* (pp. 59-69). Faculdad de Educación. Universidad de Zaragoza – Instituto de Educación y Políticas Sociales de Aragón.

CARY, L. (1989). *Community development as a process*. Columbia: University of Missouri Press.

CERDÁ, R., CERDÁ, P. & CERDÁ, M. (2006). *Animación cultural – Servicios socioculturales y a la comunidade*. Barcelona: Altamar.

CHALMERS, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

DELGADO, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford Press: New York.

FREIRE, P. & SHOR, I. (1996). *Medo e Ousadia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

GUDYKUNST, W. (2003). *Cross cultural and intercultural communication*. London: Sage Publications Ltd.

HARIMAN, R. & LUCAITES, J. L. (2007). *No caption needed: iconic photographs, public culture, and liberal democracy*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd.

HEATHCOTE, D. & BOLTON, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.

HILÁRIO, F. (2007). A arte: entretenimento, jogo e terapia. In J. Pereira, J. Dantas Lima, M.F. Vieites & M.S. Lopes (Coord.). *Animação, Artes e Terapias* (pp. 53-58). Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

JOHNSON, L. & O'NEILL, C. (Org.) (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Leckhampton: Stanley Thornes Publishers.

KAGA, Y. & SAMUELSSON, I. P. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable world*. Paris: UNESCO.

LIMA, M. (2018). *Nós e os outros: o poder dos laços sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LOPES, M.S.P. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

MARTINS, G. O. (Coord.). (2017). P*erfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

MASON, R. & TERESA, T. P. (2008). *International dialogues about visual culture, education and art*. Bristol: Intellect Ltd.

MONTOYA, A. (2005). *Piaget: imagem mental e construção do conhecimento*. São Paulo: Editora UNESP.

NEELANDS, J. & GOODE, T. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, M. (2011). Da fotografia de imprensa à fotografia de arte: quando a atualidade se presta ao olhar artístico. In Martins, L., Miranda, J., Oliveira, M. & Godinho, J. (Ed.), *Imagem e Pensamento* (pp. 277-287). Coimbra: Grácio Editor

PERSICHETTI, S. & ANDUJAR, C. (2000). *Imagens da fotografia brasileira 2*, Volume 2. São Paulo: Editora SENAC.

QUINTAS, S. & CASTAÑO, M. (1998). *Animación Sociocultural – Nuevos Enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.

ROBINSON, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

ROBINSON, K. & ARONICA, L. (2016). *Creative Schools*. Londres: Penguin Books.

SERRANO, G. & PUYA, M. (2006). *Qué es la animación sociocultural – Epistemología y valores*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones

SILVA, J. & NETTO, R. (2008). Fotografia: um olhar semiótico sobre uma linguagem não-verbal. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 4 (9). Acedido em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/fotografia.pdf

SOUZA, J. & MATTOS, P. (2007). *Teoria Critica no Séc. XXI*. São Paulo: Annablume Editora.

TRINDADE, B., CONDE, M. & POCINHO, R. (2017). Estudo da importância da animação sociocultural em contexto educativo. *Quadern's d'animació i educació social*, 26, pp. 1-19. Acedido em http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiseis/index_htm_files/Estudo%20da%20iportancia.pdf

VENTOSA, V. (1996). *La expresíon dramática como medio de animación en educación social: Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

VICHÉ, M. (2015). *Animação Sociocultural no contexto escolar*. Paraná: UNICENTRO. Acedido em http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/966/5/GONZALEZ%2C%20Mario%20Vich%C3%A9%20-%20Anima%C3%A7%C3%A30%20Sociocultural%20no%20Contexto%20Escolar.pdf

Despacho n.º 6478/2017 de 26 julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

ANEXOS

1. Análise conjunta das reflexões dos alunos do 7° ano (2010-11)

No que diz respeito à **1ª turma do 7º** eis o quadro (V. Quadro 1) que resume as três intervenções feitas:

Quadro 1: Resumo das três intervenções (1ª turma)

Intervenções	Propostas de atividades
1ª Intervenção	. Jogos introdutórios de apresentação e de conhecimento de si e do outro; . Jogos de representação e improvisação dramática a partir da estratégia de segredos; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.
2ª Intervenção	- Introdução de instrumento musical – jambé – para apresentação dos elementos do grupo; . Criação de sequências sonoras com vários instrumentos e respetivo movimento; . Criação de quadras musicadas pelos diferentes grupos; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.
3ª Intervenção	. A partir de uma imagem, os alunos imaginam e desenham um momento antes e um depois dessa imagem; . Em pequeno grupo relatam a história desenhada; . Após o relato, terão de contar a mesma história usando apenas ritmos e movimentos; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.

Após análise dos 3 questionários realizados no final de cada uma das sessões, e preenchidos individualmente, foi possível identificar as dimensões que foram mais valorizadas pelos alunos após a experiência vivenciada. É de referir também que os códigos existentes dizem respeito ao número de sessões, ou seja, à 1ª Sessão corresponderá a sigla S, e assim sucessivamente.

Assim, na questão Como me senti? Porquê a grande maioria dos alunos nesta turma diz terem-se sentido bem. Quanto às razões enumeradas para se terem sentido bem, aparecem-nos em primeiro lugar a referência à natureza das atividades, mencionando o facto de terem sido atividades diferentes, interessantes e criativas, como demonstram os seguintes enunciados:

> *"Porque gostei de fazer as atividades. Foram criativas e divertidas."* (S1)
>
> *"Bem, porque foi uma atividade diferente e interessante."* (S2)
>
> *"Feliz porque fizemos atividades interessantes e divertidas."* (S2)
>
> *"Senti-me bem, achei gira a atividade, porque não é uma coisa que faça todos os dias."* (S2)
>
> *"Senti-me bem ao realizar este trabalho pois para mim foi bastante criativo e interessante."* (S3)
>
> *"Bem, porque as atividades eram engraçadas porque eram criativas."* (S3)

A segunda razão mais mencionada pelos alunos para se terem sentido bem foi o ambiente agradável. Nesta dimensão, referiram dois aspetos importantes, como o facto de se ter vivenciado um ambiente acolhedor e divertido:

> *"Eu senti-me bem, pois o ambiente era agradável e acolhedor."* (S1)
>
> *"Senti-me bem, porque a atividade era divertida, e senti-me à vontade."* (S1)
>
> *"Bem porque estava com os amigos."* (S2)
>
> *"Senti-me muito bem porque os estudantes são simpáticos e ajudam-nos."* (S3)

O outro aspeto valorizado foi o facto de ter existido um ambiente de cooperação e de aprendizagem em grupo, que proporcionou espaços de aproximação e de respeito entre os elementos da turma. É de notar que este tipo de reflexão em jeito de balanço aparece nas últimas 2 sessões, denunciando alguma consciência de evolução:

> *"Eu senti-me impressionado, porque com coisas simples consegui fazer instrumentos."* (S2)
>
> *"Eu senti-me bem pois gosto de tocar instrumentos. Estas atividades aproximam os alunos da turma."* (S2)
>
> *"Senti-me bem porque me diverti e aprendi imenso."* (S2)

"Fez-me sentir que é possível trabalhar em grupo, é só querermos. Senti também que apesar de nem todos os elementos do grupo concordarem, temos de chegar a uma conclusão, mas sempre com a opinião de todos." (S3)

"Senti-me bem nestas 3 sessões, pois começámos a trabalhar mais em grupo e até funcionou bem, pois raramente trabalhamos em grupo." (S3)

Outra razão bastante mencionada pelos alunos estava relacionada com os estudantes de Animação Cultural, no sentido de terem sido pessoas novas e simpáticas e pessoas "próximas deles":

"Bem, estava com amigos, conheci pessoas novas..." (S1)

"Eu gostei da aula e senti-me à vontade porque são boas pessoas, muito fixes e simpáticas." (S1)

"Bem, porque eles são muito divertidos." (S1)

"Senti-me à vontade porque eles eram muito simpáticos." (S3)

"Senti-me muito bem porque [...] as pessoas são muito simpáticas." (S3)

Na questão **O que me surpreendeu? Porquê?** as respostas dos alunos desta turma organizaram-se maioritariamente em torno da variedade de atividades realizadas. A primeira das atividades mencionadas está relacionada com as diferentes linguagens artísticas (jogos teatrais, jogos musicais, criar histórias a partir de imagens, etc.):

"A parte do segredo no novelo e a teia de aranha, e do teatro." (S1)

"O que me surpreendeu foram os segredos e a forma como foram apresentados em teatro." (S1)

"As atividades porque tiveram a ver com música." (S2)

"O que me surpreendeu foi que nunca pensei que íamos fazer atividades com instrumentos musicais porque normalmente não fazemos atividades com instrumentos." (S2)

"Tudo, porque gostei de música e de tocar instrumentos." (S2)

"Os instrumentos pois nunca pensei que fosse tão fixe tocar instrumentos." (S2)

"A parte do desenho e teatro porque foi divertido." (S3)

"O que me surpreendeu foi termos representado a peça e com aquilo que desenhámos foi ainda mais giro." (S3)

Seguidamente, o mais valorizado nas 3 intervenções foi a referência à originalidade e criatividade dos jogos propostos:

> *"Os pensamentos dos outros grupos para a atividade, porque foram boas, imaginativas, foram desenhados na nossa cabeça e feitas na realidade."* (S1)
>
> *"O jogo de ter os olhos vendados. E a originalidade. Porque foi diferente das atividades da última vez."* (S1)
>
> *"Os jogos porque eram criativos."* (S1)
>
> *"As atividades que foram feitas, porque nunca tinha feito nada do género e diverti-me bastante."* (S2)
>
> *"As atividades… achava que vinham para aqui mostrar as capacidades que têm e não, fizeram trabalhos diferentes."* (S2)
>
> *"Surpreendeu-me os instrumentos porque foi inovador."* (S2)
>
> *"Foi que nunca pensava que de uma simples imagem podíamos fazer uma história tão engraçada."* (S3)

Com a última pergunta **O que me fez pensar?** pretendíamos compreender o impacto da vivência das atividades de criação artística na reflexão sobre os assuntos do quotidiano dos alunos. Ao analisar as suas respostas, foi possível verificar que os assuntos objeto de reflexão sobre o quotidiano foram de variada natureza, ao longo das 3 sessões.

Assim, a temática da amizade, dos segredos e das traições, surgiu logo numa das primeiras sessões:

> *"… acho que não devemos fazer coisas que magoem os outros. E é sempre melhor dizer as verdades do que prolongar as mentiras."* (S1)
>
> *"Que guardar segredos não vale a pena. E saber se as pessoas são verdadeiras pois podem só querer apenas aproveitarem – se de nós e traírem a nossa confiança. E essas pessoas não merecem o nosso respeito."* (S1)
>
> *"Até o amigo mais íntimo me pode atraiçoar."* (S1)
>
> *"Que é preciso haver boa confiança, para ter uma boa amizade."* (S2)

A resolução de problemas pelo diálogo foi também referida ao longo das sessões:

> *"… não devemos resolver os problemas à pancada."* (S1)
>
> *"Não devemos de resolver tudo à porrada."* (S1)

"Fez-me pensar porque percebi que com a confiança e união se consegue chegar longe e que mesmo assim nos podemos divertir." (S2)

"O jogo da confiança. Aprender a confiar nos outros é importante." (S2)

"As lições morais das atividades porque são importantes e me fizeram refletir em situações parecidas da minha vida." (S3)

A importância da cooperação e do trabalho em grupo esteve também presente:

"Fez-me pensar que nos podemos divertir em grupo, impedindo de algum elemento se isolar." (S2)

"Que os alunos trabalham bem em grupo." (S2)

"Afinal a turma sabe trabalhar em grupo. Esta atividade foi a melhor." (S2)

"Fez-me pensar que estes alunos [estudantes] estão a ser avaliados, por isso fazem este tipo de coisas." (S3)

O mesmo acontecendo com frases que falavam do valor da confiança e do espírito de entreajuda:

"Que é preciso haver boa confiança, para ter uma boa amizade." (S2)

"Fez-me pensar, porque percebi que com a confiança e união se consegue chegar longe e que mesmo assim nos podemos divertir." (S3)

"O jogo da confiança. Aprender a confiar nos outros é importante." (S3)

Por fim, regista-se o impacto destas atividades na reflexão sobre situações da vida:

"As lições morais das atividades porque são importantes e me fizeram refletir em situações parecidas da minha vida." (S3)

No que diz respeito à **2ª turma do 7º ano**, e à semelhança da turma anterior, os procedimentos de implementação e de análise foram os mesmos. As três intervenções ocorridas podem ser resumidas no quadro seguinte:

Quadro 2: Resumo das três intervenções (2ª turma)

Intervenções	Propostas de atividades
1ª Intervenção	. Os alunos escolhem uma imagem e explicam a razão da sua escolha; . Em pequeno grupo discutem as imagens escolhidas e expressam corporal e ritmicamente as emoções partilhadas; . Em pequeno grupo imaginam uma máquina que fotografa o mundo e representam uma situação que essa máquina tenha fotografado; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.
2ª Intervenção	. Aos pares os alunos criam ritmos em espelho; . Aos pares imaginam uma máquina que fotografa/congela os sentimentos que estejam a sentir nesse dia; . Anos depois, em pequeno grupo, representam situações sobre as fotografias (sentimentos) tirados anos atrás; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.
3ª Intervenção	. E pequeno grupo contornar com um fio um colega que está em estátua; . Uma vez obtido o contorno em papel, cada elemento do grupo observa o que mais gosta no recreio/pátio da escola e escreve no contorno o que observou e mais gostou. Partilham com os outros grupos; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.

Assim, na questão **Como me senti e porquê** a grande maioria dos alunos nesta turma diz terem-se sentido bem. Quanto às razões, aparecem-nos também em primeiro lugar a referência à natureza das atividades, mencionando igualmente o facto de terem sido atividades diferentes, interessantes e divertidas:

"Foi um momento divertido (...) e a atividade foi engraçada." (S1)

"Gostei das atividades que fizemos." (S1)

"Porque estava a divertir-me em grupo." (S1)

"(...) Foi um momento bastante interessante e divertido." (S1)

"Gostei de fazer teatro." (S1)

"(…) contente e feliz, porque foi muito engraçado e divertido." (S3)

Esta turma também refere como segunda razão mais valorizada para se terem sentido bem a dimensão do ambiente agradável, valorizando aspetos como o sentirem-se à vontade para se relacionar, desabafar e falar sem medo de errar, permitindo juízos de valor claramente expressos:

"Porque foi um momento de desabafo em que pudemos falar livremente. Sem ter medo de errar nas respostas." (S1)

"(…) Porque senti que estava com conhecidos." (S1)

"Porque me senti à vontade." (S1)

"(…) expressei o que sinto em relação à escola e dei-me a conhecer melhor as outras pessoas." (S2)

"(…) por dizer aquilo que queria fazer no meu futuro." (S2)

"(…) estive a conversar com a S. e o A. e foi interessante." (S3)

A terceira razão prende-se também com o perfil dos estudantes de Animação Cultural, referindo, sobretudo, a sua simpatia:

"As pessoas que organizavam as atividades eram simpáticas e divertidas." (S1)

"As pessoas foram muito simpáticas e compreensivas." (S1)

"Simpatizei com as pessoas." (S1)

"(…) Pessoas simpáticas." (S2)

Na questão **O que me surpreendeu?** as referências dos alunos são variadas e ligadas às linguagens artísticas, sendo uma das primeiras sobre a experiência teatral, nomeadamente sobre algumas conceções e receios que a ela se ligam:

"O teatro e o medo de atuar em público." (S1)

"O teatro porque foi uma coisa que nunca fiz." (S1)

"Foi o teatro porque achei divertido." (S1)

"O facto de podermos escolher o tema." (S1)

"Gostei da atividade do teatro porque fez expressar o que eram as fotos." (S1)

"Os colegas a atuar." (S2)

E sobre as atividades de desenhar com letras:

"Como podemos desenhar com palavras porque é engraçado." (S3)

"O que me surpreendeu foi escrever com desenhos." (S3)

"Desenhar uma escala com letras porque nunca fiz isto na vida." (S3)

"Algumas frases das pessoas." (S3)

Outro aspeto também mencionado foi o espaço para desabafos e opiniões, assim como o reconhecimento da criatividade dos colegas:

"Principalmente a criatividade de todos." (S1)

"Alguns colegas mostraram uma parte de si que eu desconhecia, disseram verdades que eu pensava não estarem a par." (S1)

"(...) foi um bom momento para desabafar." (S1)

Por último, nas respostas sobre **O que me fez pensar?** os alunos desta turma, no conjunto das 3 sessões, valorizaram significativamente as questões oriundas dos debates finais, como a reflexão sobre a diferença:

"Que não se deve maltratar as pessoas mesmo que sejam diferentes." (S1)

"O que os outros pensam e sentem quando são agredidos." (S1)

"Que vemos as coisas de maneira diferente." (S3)

"Pensei na maneira como ver os objetos." (S3)

"Que todos vemos as coisas de formas diferentes." (S3)

A importância da compreensão do outro:

"Fez-me compreender melhor os meus colegas, conseguir compreende-los pelo que eles disseram, fiquei a perceber a forma como pensam." (S1)

"Que há problemas que podemos resolver, recorrendo às pessoas com quem nós nos sentimos bem." (S1)

"Fez-me pensar que eu devia compreender melhor os meus colegas porque agora já sei a razão de eles agirem, como agem." (S1)

"Pensar em coisas que para nós podem não ter muita importância mas se tivermos mais atentos podem ser interessantes." (S1)

E a questão da alegria:

"Fez-me pensar que foi fixe."

"Não sei mas foi divertido."

No que diz respeito à **3ª turma do 7º ano**, as três intervenções ocorridas nesta turma podem ser resumidas no quadro seguinte:

Quadro 3: Resumo das três intervenções (3ª turma)

Intervenções	Propostas de atividades
1ª Intervenção	. Dizer os nomes com diversas entoações e movimentos; . Através de um novelo, cada elemento diz uma característica positiva e negativa sobre si e o nome de um objeto que mais goste; . Através de movimentos e sons os alunos criam em conjunto uma máquina que não exista mas que gostassem que existisse; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.
2ª Intervenção	. Os alunos de olhos vendados são conduzidos pelo espaço por outros alunos sem vendas – confiança; . Formação de pequenos grupos através de peças que pertencem a um mesmo puzzle. Cada puzzle corresponde a um equipamento cultural de Leiria – reconhecimento dos mesmos; . Cada grupo formado escolhe um quadro de um pintor português e faz a sua interpretação do mesmo; . Partilham as suas interpretações com os outros grupos; . A cada grupo é dada uma peça de um puzzle em branco para desenharem. No final as peças desenhadas são colocadas juntas e é formado um puzzle da turma; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.

3ª Intervenção	. Jogo introdutório em grande grupo com nomes de personagens retiradas de um saco. Mimar a sua personagem ao som de um determinado ritmo e quando este termina a personagem fica em estátua. . Organização de pequenos grupos a partir de fotografias e quem ficar com a mesma foto forma um grupo; . Cada pequeno grupo formado seleciona uma fotografia de um outro conjunto e, a partir dela, cria uma história com 4 momentos. Essa história será apresentada através de movimentos lentos e ritmados, usando a estratégia de 4 quadros/*freeze-frame*; . Recolha de imagens de momentos significativos; . Reflexão sobre as atividades vivenciadas.

Tal como nas duas turmas anteriores, foi possível identificar as dimensões que foram mais valorizadas pelos alunos. Assim, na questão **Como me senti? Porquê?** a grande maioria dos alunos nesta turma diz terem-se sentido bem. Quanto às razões enumeradas para se terem sentido bem, aparece em primeiro lugar a referência à natureza das atividades, mencionando igualmente o facto de terem sido atividades diferentes, ao ar livre e divertidas, como demonstram os seguintes enunciados:

> *"… não tive aula. E porque tive atividades brutais e trabalhei com pessoas fantásticas."* (S1)
>
> *"… achei que todas as atividades foram um bocado fixes."* (S1)
>
> *"… gostei da atividade ao ar livre e foram giras as atividades, e gostei."* (S1)
>
> *"… foi divertida a atividade."* (S1)
>
> *"… fizeram-me sentir bem."* (S1)
>
> *"… Porque estávamos ao ar livre o que não acontece muitas vezes."* (S2)
>
> *"… pois estar lá fora não acontece muitas vezes e eu gosto de estar ao ar livre porque está sol, e eu adoro o sol faz-me lembrar a praia e eu adoro a praia."* (S2)
>
> *"… porque nem todos os dias fazemos atividades fora da sala." (S2)*
>
> *"… gosto dos exercícios."* (S3)
>
> *"… foi divertido."* (S3)
>
> *"… as atividades foram interessantes. Não gostei das imitações."* (S3)

A segunda razão mais valorizada para se terem sentido bem prende-se com o ambiente agradável, tal como nas 2 turmas anteriores. Mencionam o facto de as atividades terem proporcionado alegria:

> *"… não sei descrever a sensação, foi divertido, alegre e com boa disposição. Toda a gente presente era bastante sociável e divertida."* (S1)
>
> *"… porque apesar de haver muito barulho e falta de organização por nossa parte, os jogos foram muito divertidos o que me deixou baralhada e contente."* (S2)
>
> *"… No segundo jogo foi o que mais me fez sentir alegre porque tivemos de interpretar pinturas."* (S2)
>
> *"… porque jogamos um jogo em que nos vendaram os olhos e por essa razão senti-me desorientada mas foi divertido."* (S2)

O outro aspeto valorizado foi o facto de ter existido um ambiente em que puderam expressar as suas ideias e aprender:

> *"… senti-me bem."* (S2)
>
> *"… pude exprimir as minhas opiniões."* (S3)
>
> *"… aprendi atividades divertidas e também de forma construtiva para o nosso futuro."* (S3)
>
> *"… as atividades foram divertidas, e aprendi muita coisa."* (S3)
>
> *"… desta vez senti-me mais à vontade com os exercícios."* (S3)

E pelo facto de terem faltado às aulas normais:

> *"… porque sempre deu para não ir à aula, sendo assim o tempo passou mais depressa por isso senti-me melhor."* (S2)
>
> *"… faltei às aulas uhuu yé!"* (S3)

A reflexão sobre o quotidiano foi outra dimensão bastante valorizada nesta turma e surge na forma de referências às temáticas abordadas nas representações dramáticas:

> *"… representámos uma história que pode acontecer no dia-a-dia, a mim não me aconteceu, mas acontecem a outras pessoas."* (S3)
>
> *"… gostei do tema abordado e do meu grupo."* (S3)

"… gostei do tema abordado e gostei do meu grupo." (S3)

"… representámos coisas que acontecem no dia-a-dia, não a mim mas a outras pessoas." (S3)

"… porque pude mostrar o que cada um de nós conseguia fazer e todas de maneiras diferentes." (S2)

"… deu para falar um bocadinho na aula e no entanto até foi bom representar." (S3)

As referências aos estudantes de Animação Cultural continuam a demonstrar a natureza da relação que se estabeleceu entre alunos e estudantes:

"… porque as pessoas são simpáticas e porque gostei das pessoas estarem agarradas." (S2)

"… porque adorei as respetivas atividades e da companhia, tá-se bem!!!" (S2)

"… e gosto muito da J. [nome da estudante] e da J. [nome da estudante] também porque gostei do que tinham preparado para nós." (S3)

"… a J. [nome da estudante] é muito minha amiga e gostei de participar." (S3)

Na questão **O que me surpreendeu?** a maioria dos alunos refere de novo a natureza das atividades e o facto de as atividades serem diferentes e na rua:

"… nunca fazemos dessas aulas sem ser em Educação Física" (S1)

"… nunca vamos para a rua sem ser por mau comportamento" (S1)

"… nunca pensei em fazer coisas como estas" (S1)

"… não estava à espera de fazer estas atividades, porque fiz coisas que não estava à espera" (S1)

"… não é algo que se faça normalmente e foi algo diferente por isso gostei" (S1)

"… facto de nos deixarem pintar com lápis a óleo." (S2)

"… porque eu não gosto muito de pintura." (S2)

"… com uma foto inventei uma história." (S3)

"… fazermos tipo estátuas humanas, porque não estava à espera." (S3)

Referem de igual modo a oportunidade que as atividades proporcionaram para a experiência da criatividade, expressão e comunicação:

"… conseguimos mostrar a nossa criatividade." (S1)

"… nós todos comunicámos entre nós, e falamos e sentimo-nos mais à vontade." (S1)

"… conseguiram encontrar várias formas de nos ensinar de uma maneira diferente e muito criativa e original." (S1)

"… porque pudemos desenhar para expressar sentimentos, felicidades, tristezas, várias coisas." (S2)

"… que tinham muita originalidade." (S3)

Valorizaram também as reflexões sobre o quotidiano que foram despoletadas pelas representações dramáticas:

"… as representações que fizemos têm a ver com o dia-a-dia, se nós repararmos." (S3)

"… refleti sobre os problemas sociais. E não é algo que eu normalmente pense sobre." (S3)

"… pude representar em palco." (S3)

"… são jogos em que aprendemos sobre problemas sociais." (S3)

"… nunca pensei em fazer o que fiz." (S3)

"… O Bob Marley comprar droga a traficantes rascos." (S3)

"… e fiquei surpreendido com o R. ao pensar tanto em droga." (S3)

"… não estava à espera de representar à frente da minha turma." (S3)

"… ter de fazer figuras de vovô." (S3)

O grupo e as relações entre os seus elementos são aspetos igualmente valorizados:

"… o que cada um dos estagiários nos conseguiu mostrar, numa turma que é irrequieta." (S2)

"…ficar outra vez com o P. no meu grupo e a atividade." (S3)

"…ficar outra vez com o P. e a atividade." (S3)

"… as amizades e aprendi algumas coisas." (S3)

"… o facto de estarem várias pessoas a assistir." (S3)

Na questão **O que me fez pensar?** a maioria alunos desta turma refere temáticas muito diversas, valorizando mais uma vez, a importância dos relacionamentos e a autoestima, como demonstram os seguintes enunciados:

> *"na união das pessoas e no importante que isso é."* (S1)
>
> *"temos características parecidas e que temos muita imaginação."* (S1)
>
> *"... as coisas e pessoas, por mais diferentes que sejam têm sempre algo em comum e que se não existissem as coisas mais simples, talvez o mundo não fosse tão bom como é."* (S1)
>
> *"... na disponibilidade das pessoas para nos ajudarem."* (S1)
>
> *"... as pessoas eram muito disponíveis para nos ajudar e eram simpáticas."* (S1)
>
> *"... aprendi coisas sobre os meus colegas."* (S1)
>
> *"... é importante o trabalho de grupo."* (S1)
>
> *"... no projeto que íamos fazer com o grupo."* (S1)
>
> *"... as alunas e os alunos do IPL são divertidos."* (S1)
>
> *"... devemos trabalhar em grupo e confiar mais nos colegas."* (S3)
>
> *"... apesar de sermos diferentes no fundo somos iguais."* (S3)
>
> *"... que posso fazer muita coisa."* (S3)
>
> *"... que posso e sou capaz de muitas coisas."* (S3)

São inúmeros os enunciados referentes à reflexão sobre o quotidiano que é despoletada pelas diferentes atividades. Muitas são questões relacionadas com a tecnologia:

> *"... daqui para a frente, a tecnologia cada vez será bastante mais avançada do que é atualmente."* (S1)
>
> *"... como seria se houvesse uma máquina como a minha."* (S1)
>
> *"... em coisas que não existem."* (S1)
>
> *"... numa máquina que não existia, o peso dela, a utilidade."* (S1)
>
> *"... como seria um caiaque voador se fosse inventado."* (S1)
>
> *"... a minha máquina se existisse iria dar muita utilidade para os jovens, crianças e adultos."* (S1)
>
> *"... o meu objeto junto com o de mais algumas pessoas iria dar um objeto tão cómico."* (S1)

Ou questões relacionadas com a sociedade e o futuro:

"... o que me surpreendeu" (as pessoas fingem que não têm tempo para inventar coisas novas) (S1)

"... como poderíamos fazer junções entre carris e telemóveis que deu um carregador a energia solar, e também me fez pensar se a minha máquina existisse poderia ajudar na sociedade a reutilizar energia." (S1)

"... a droga é um mau caminho porque assim a polícia irá prender os traficantes." (S3)

"... nos problemas que existem no mundo." (S3)

"... as pessoas são castigadas injustamente." (S3)

"... a realidade do mundo." (S3)

"... que tudo está relacionado com tudo." (S3)

"... que há problemas sociais que não são nada fixes." (S3)

"... na vida de hoje em dia... da gasolina cara... dos acidentes de carros que cada vez há mais... da solidão... da violência... da injustiça... etc." (S3)

"... sobre o que pode acontecer hoje ou amanhã. Sobre o que se pode fazer para evitar." (S3)

"... sobre os problemas sociais que existem." (S3)

"... nos problemas que há no mundo." (S3)

"... no meu futuro podiam acontecer os vários acontecimentos que nós tentámos representar da melhor maneira para poder aprender alguma coisa." (S3)

"... nas histórias verídicas, que interpretámos." (S3)

"... nos problemas sociais." (S3)

E à sensibilização para as questões culturais:

"... este trabalho tem vários significados tanto nas áreas culturais e nas áreas representativas na sociedade, gostei muito deste projeto." (S2)

"... que eu não conheço muitos, e abrimos a mente para conhecer novos pintores, e novos lugares giros para visitar e aprender novas coisas." (S2)

"... a pintura tem formas muito estranhas." (S2)

"foi fixe, e gostei dos trabalhos sobre a pintura e sujei-me todo. Podem voltar as vezes que quiserem!!!" (S2)

"... em pintores como a Paula Rego e fiquei feliz com os jogos." (S2)

"... fez-me pensar em coisas que visito e coisas que não visito, e também há coisas que não conhecia." (S2)

"... que as coisas, como monumentos e pintura podem estar sempre ligados uns aos outros." (S2)

"... daqueles 6 equipamentos só vou ao castelo e ao teatro José Lúcio da Silva." (S2)

"... um dia posso ir visitar esses equipamentos." (S2)

Valorizam de igual forma, e mais uma vez, a imaginação e a criatividade vivenciadas em grupo:

"... podemos ter muitas ideias mais do que imaginamos. E trabalhar em grupo." (S1)

"... a imaginação não tem limites porque houve coisas que não imaginava que fizessem e foi criativo e divertido." (S1)

"... tive de usar a minha criatividade." (S1)

"... tinha mais imaginação do que pensava!" (S3)

Há de novo referências à natureza das atividades, como sendo cativantes e criativas:

"... como foi interessante e criativo as atividades que eles nos trouxeram, e como nos conseguiram cativar com os seus conhecimentos e aprendizagens." (S1)

"... transformar fotografias em teatro." (S3)

"... transformar uma fotografia num teatro e as outras atividades." (S3)

"... por causa da fotografia conseguimos fazer uma história." (S3)

"... que foi fixe." (S3)

2. Análise conjunta das reflexões dos alunos do 7º ano (2014-15)

Como referido, as intervenções foram implementadas em dois momentos temporais diferentes. A análise feita anteriormente refere-se a intervenções realizadas no ano letivo de 2010-2011. No ano letivo agora em foco decorreu o último ano da licenciatura em Animação Cultural na escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) e, por consequência, a última intervenção destes estudantes na escola D. Dinis.

Apresentamos de seguida a análise do único questionário que foi passado a esta única turma e referente às duas últimas intervenções.

Nas respostas à pergunta **Como me senti e porquê?** todos os alunos disseram que se **sentiram bem**. As razões que apresentam prendem-se com o facto de se terem divertido e sentido à vontade, como demonstram os seguintes enunciados:

> *"Senti-me bem porque foi divertido e foi bastante apelativo."*
>
> *"Senti-me bem porque me diverti e fiz coisas que nunca tinha feito."*
>
> *"Senti-me cada vez mais à vontade nas atividades, porque fui perdendo cada vez mais a vergonha e ganho mais à vontade."*
>
> *"Senti-me bem porque me diverti muito."*
>
> *"Bem, porque me senti à vontade e diverti-me."*
>
> *"Senti-me bem porque me fizeram sentir bem."*
>
> *"À vontade e livre porque as atividades eram divertidas e as alunas da ESECS eram simpáticas e ajudavam a estarmos descontraídos/as."*
>
> *"Senti-me divertida e à vontade com as atividades."*

Outra razão também referida pela maioria dos alunos foi a simpatia dos estudantes da ESECS, pois ajudaram a que o ambiente fosse agradável:

> *"… porque conheci pessoas muito simpáticas que me fizeram sentir relaxada. Basicamente senti que foi uma das melhores experiências do ano."*
>
> *"… porque as pessoas foram muito simpáticas."*
>
> *"… porque foram simpáticas comigo e adorei a experiência."*

E por terem aprendido coisas novas:

> *"Eu me senti feliz e contente, porque pude aprender mais coisas que não sabia."*
>
> *"Senti-me feliz porque conheci novas amigas e aprendi muitas coisas."*
>
> *"Senti-me bem por ter conhecido coisas novas."*
>
> *"Senti-me divertida e orgulhosa de poder fazer as atividades."*

À resposta **O que me surpreendeu e porquê?** a maioria dos alunos valorizou o facto de terem tido a possibilidade de visitarem a Rádio da ESECS/IPL e de terem aprendido como funcionava:

"Ir à Rádio e gravar, pois fiquei a saber como funcionava."

"O facto de ter ido à Rádio porque foi a 1ª vez."

"Surpreendeu -me o facto de termos ido à Rádio do IPL porque não sabia como funcionava."

"O que me surpreendeu foi irmos à Rádio porque não sabia que esta escola tinha uma Rádio e não sabia como funcionava."

"O que me surpreendeu foi ir à Radio, porque nunca tinha ido e nem sabia como funcionava, por isso surpreendeu-me bastante."

"O que mais me surpreendeu foi quando nós fomos à Rádio porque gostei muito."

Logo de seguida aparece como mais valorizada pelos alunos a natureza das atividades propostas pelos estudantes dinamizadoras:

"Foi principalmente pelo facto do peddy paper, porque gostei bastante das atividades feitas."

"As atividades porque nunca pensei que tivessem a ver com chinês e também não sabia que existia uma Rádio, mas gostei."

"Surpreendeu-me aquilo dos nossos nomes em chinês porque não estava à espera disso."

"O que me surpreendeu foi fazer educação física com o ar… foi estranho, mas muito engraçado."

E a simpatia das estudantes da ESECS foi também recorrente:

"Foi a simpatia das alunas [estudantes] da ESECS."

"Surpreendeu-me a simpatia das alunas [estudantes] e as atividades pois não pensei que seria tão divertido."

À resposta **O que me fez pensar e porquê?** os alunos referem temáticas muito variadas mas, maioritariamente, refletem sobre a descoberta de uma nova conceção de escola, como demonstram os seguintes enunciados:

"Fez-me pensar que às vezes nem sempre a escola é uma seca e um dia possa voltar a fazer estas atividades."

"Que há várias atividades diferentes e divertidas, continuando a ser instrutivas."

"Que nem sempre o que parece mau o é."

"No início pensei que fosse uma seca mas depois comecei a gostar e foi divertido."

"Faz-me pensar que esta escola é «divertida» (ou seja, não é uma seca)."

"No cérebro e na minha inteligência cerebral."

Logo de seguida referem os afetos e o melhor conhecimento dos colegas:

"Fez-me pensar que estava com a minha família porque estávamos todos juntos e estávamos a fazer as coisas em equipa."

"Fez-me pensar nas coisas que mais gosto e nas coisas que aconteceram no IPL quando cá estive e que já não me lembrava."

"Que conheci coisas de colegas que não sabia."

"Nas atividades de formar uma música, mas também nas outras atividades que nos ajudaram a conhecermo-nos melhor."

"Fez-me pensar muito e adorei esta experiência e não sei explicar porquê."

Mencionam também que a experiência na Rádio os fez refletir sobre a importância do ambiente e da liberdade:

"O que me fez pensar foi o texto que gravámos na rádio porque o ambiente merece ser protegido e a sociedade tem de se mentalizar disso."

"A parte da rádio do IPL pois foi muito divertido e fez-me pensar no ambiente."

"Fez-me pensar na liberdade por causa dos poemas que declamámos na rádio."

"Fez-me pensar porque é que os chineses vêm para Portugal."

Falam também da vida em geral e no Instituto Politécnico de Leiria como um bom sítio para estudar:

> *"O que me fez pensar foi em coisas novas que eu não sabia como algumas coisas sobre a roda dos alimentos. E também em acabar com um curso que traz oportunidades."*
>
> *"Fez-me pensar na vida."*
>
> *"Fez-me pensar na vida, não sei porquê."*
>
> *"Fez-me pensar que tenho que ir estudar para o IPL."*
>
> *"Que era um bom sítio para estudar."*

Ci&DEI
Centro de Estudos em Educação e Inovação
Centre for Studies in Education and Innovation

AGRUPAMENTO de Escolas D. DINIS
LEIRIA 161639

POLITÉCNICO DE LEIRIA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS