O livro «**2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística - Pensar a ação em investigação e intervenção artística»** inclui onze textos relativos a diferentes perspetivas de ação, investigação e reflexão sobre intervenção e animação artísticas, nas suas diversas vertentes e contextos de realização. Transversalmente, esta coletânea salienta a importância da vivência da experiência artística para o desenvolvimento individual e coletivo e (in)forma sobre modos para a sua concretização.

Apoios:

2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística - Pensar a ação em investigação e intervenção artística

2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística

- Pensar a ação em investigação e intervenção artística

Prefácio:
Rosalinda Chaves

Organizadores:
Lúcia Grave Magueta / Jenny Sousa
Sandrina Milhano / Maria de São Pedro Lopes

Edição:
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística
- Pensar a ação em investigação e intervenção artística

Organizadores:

Lúcia Grave Magueta

Jenny Sousa

Sandrina Milhano

Maria de São Pedro Lopes

Prefácio:

Rosalinda Chaves

Edição:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Apoio:

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação

Ficha técnica

Título:
2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística
- Pensar a ação em investigação e intervenção artística

Organizadores:
Lúcia Grave Magueta, ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal, Ciência ID - F214-6B4F-713B; ORCID ID 0000-0003-0203-571X
Jenny Sousa, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal, Ciência ID - D718-1B-53-F947; ORCID ID 0000-0003-1626-6746
Sandrina Milhano, ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA, Politécnico de Leiria, Portugal, Ciência ID - 4E12-804B-3E3F; ORCID ID 0000-0001-6747-9472
Maria de São Pedro Lopes, ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal, Ciência ID - 4017-CAE0-2E6E; ORCID ID 0000-0003-2835-978X

Edição:
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Execução Gráfica:
Gráfica Ediliber - Coimbra

ISBN: 978-989-8797-69-8

Depósito legal: 492899/21

Este trabalho é cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Revisão Científica:

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Eva Navarro - Universidade de Valladolid

Carla Freire - Politécnico de Leiria, Portugal

Jenny Sousa - Politécnico de Leiria, Portugal

Lúcia Magueta - Politécnico de Leiria, Portugal

Filipa Rodrigues - Politécnico de Leiria, Portugal

Maria de São Pedro Lopes - Politécnico de Leiria, Portugal

Sandrina Milhano - Politécnico de Leiria, Portugal

ÍNDICE

PREFÁCIO 7
Rosalinda Chaves

INTRODUÇÃO..... 11
Lúcia Grave Magueta, Jenny Sousa, Sandrina Milhano, Maria de São Pedro Lopes

PARTE I – PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS

Capítulo I - *Pensar a ação em investigação e intervenção musical – cruzamentos entre ação pedagógica, participação, prática artística e produção científica* 17
Sandrina Milhano

Capítulo II - *A animação artística em contextos de institucionalização de pessoas idosas*..... 31
Jenny Sousa, Ana Fontes, Miguel Mesquita

Capítulo III - *Nota breve sobre Emoções e outras Aprendizagens* 45
Maria João Santos

Capítulo IV - *A linguagem plástica na intervenção educativa, social e cultural: desenvolvimento da experiência de formação «Autorretrato»* 55
Lúcia Grave Magueta

Capítulo V - *Dançaterapia- Um encontro Brasil x Portugal* 65
Aline Rodeguer

Capítulo VI - *A mediação cultural coeducativa: um relato de experiência do programa Há Teatro no Museu!* 81
Ana Paula Proença

Capítulo VII - *(Re)Conexões cartografadas* 95
Filipa Rodrigues, Mary Bento, Dina Fonseca, Isa Mara Coutinho, Cláudia Jerónimo e Tânia Lhera

PARTE II – PROJETOS DE INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS

Capítulo I - *Teatro nos Museus - Um projeto de Intervenção* 111
Ana Moderno

Capítulo II – *Cegonha de Mim: A Intervenção Artística e a Expressão das Emoções em Cuidadores de Crianças em Tratamento de Saúde* 123
Enne Marx

Capítulo III – *Animação terapêutica em contexto de exclusão social / marginalização* 135
Idália Bento

Capítulo IV - *O uso do audiovisual como ferramenta de intervenção artística-social* 147
Rita Assunção

PREFÁCIO

O que nos torna humanos? Será a nossa consciência de que a mudança é possível? De que a evolução não só é uma realidade irrenunciável, como as nossas decisões são preponderantes para a continuidade da existência do Ser?

Todos sofremos. Porém, estou certa de que não existirão, à partida, «pessoas más». Acredito, pois, que todos nós temos oportunidades, mas que nem sempre temos as melhores condições para as receber, para as abraçar. Muitas pessoas, no seu caminho, foram perdendo momentos, foram perdendo possibilidades de desenvolver coisas «boas», e acredito que isso acontece quando essas pessoas não tiveram as condições ideais, ou sequer suficientes, para as conseguir aceitar, potencializar.

Estão por isso de alguma forma limitadas, limitadas por que não conseguem ver aquilo que vai além da sua realidade. A sua visão está restringida… àquilo que conhecem. Não acreditando, não há mudança, apenas por não conseguir ver mais.

Não culpemos nem as pessoas, nem os pais, nem os professores, nem sequer a própria sociedade. Acreditemos simplesmente que talvez isto faça parte da nossa natural evolução. É, somente, um caminho que há a continuar, enquanto indivíduos e também enquanto humanidade. E que ainda é longo e, provavelmente, doloroso. Que, incontornavelmente, não terá fim.

E ninguém nos ensina como nascer, crescer ou morrer. Mas sabemos que quando envolvidos em espaços de confiança, respeito e partilha, nós sentimo-nos seguros, confiantes para explorar aquilo que é interno e que há em nós. Através de estímulos, mais ou menos provocados, em meios seguros de exploração criativa, o Ser volta a querer estar em contato consigo próprio, a ouvir a suas próprias histórias, narrativas e emoções! Será talvez esta uma forma de conseguir ganhar perspetiva e abrir espaço para podermos ver além daquilo que a nossa realidade nos permite?

A introdução da exploração da nossa individualidade através da Artes é, portanto, não só crucial como imprescindível! A educação formal deve

abraçar com o mesmo carinho que as matérias formais aquilo que as metodologias criativas permitem. Precisamos de saber ler, escrever, contar, fazer raciocínios, saber a nossa história, compreender o que nos rodeia… mas precisamos de criar condições para que esse entendimento seja ainda maior! Que consigamos «pensar sobre» aquilo que aprendemos e, sobretudo, elaborar sobre as informações que nos chegam.

Numa era onde a partilha digital nunca foi tão veloz e pouco fiável, mais que nunca precisamos talvez de retomar as considerações de Paulo Freire (e outros pensadores tão mais antigos) que nos recordam que o caminho para a equidade e respeito por todos os povos parte do pensamento e da reflexão. Mas como conseguir isso plenamente, se não nos conhecermos a nós mesmos? Se não tivermos condições para explorarmos o nosso potencial? Como não permitir que os nossos egos, medos e ambições se sobreponham ao nosso íntimo na sua necessidade de cuidar e proteger o que nos rodeia? Num mundo tão exigente, agressivo e incerto… como proteger a nossa saúde mental e continuar a permitir um (auto)desenvolvimento feliz?

É por isso que a criação deste Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas tem tanta relevância. É urgente relembrar ao mundo que as Artes são necessárias e que os povos sem cultura não se desenvolvem plenamente; sem reflexão, não se libertam das práticas dominadoras, não são livres. E se vivermos em opressão, em desvantagem, em escassez…. Se vivermos alienados, como poderia ser sequer realista conseguirmos abrir espaços para ouvir e dialogar com os nossos próprios conflitos internos?

Ao experimentar a Arte, nós não ficamos estáticos! Nós sentimos! E é em contacto com as nossas emoções que mais nos podemos desenvolver!

Com as Artes, encontramos um dos caminhos mais fáceis para a verdadeira experimentação da liberdade. Com as Artes, nós vamos além daquilo que a nossa mente nos limita, pelos seus medos e bloqueios. Com as Artes, criam-se autênticas oportunidades de reencontro com a nossa essência. Para a verdadeira descoberta do Eu, do Outro e do Nós.

Com as Artes, nós estamos em relação. E se as Artes emancipam, a exploração criativa pode devolver-nos o poder! Num caminho espiritual, que

não é esotérico nem mágico, mas sim natural, assim, ganhamos fé, ganhamos crença, de que temos e queremos a responsabilidade de devolver ao mundo tais oportunidades.

As Artes são catalisadoras de sentidos. Estes Cadernos de Intervenção Cultural e Educação Artística não são mais do que isso; a transposição para a escrita de crenças, práticas e reflexões conscientes, desdobradas por um grupo de pessoas que tem fé.

Por isso, desafio o leitor a, mais do que tentar compreender estas palavras humildemente aqui eternizadas, a experimentar imaginar-se nelas, a sentir através delas, a se projetar além do visível…

Experimente arriscar, conhecer-se um pouco mais.

E seja curioso pelo que pode descobrir.

Bem-vindo.

Rosalinda Chaves

Psicóloga Clínica e da Saúde

Mestre em Intervenção e Animação Artísticas

@ DESPHOCO fotografia e bem-estar

INTRODUÇÃO

2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística - Pensar a ação em investigação e intervenção artística

Foi em 2016 que publicámos o ***1.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística!***

Na Introdução a esse volume viajámos no tempo e recordámos alguns dos autores que tanto contribuíram para a Intervenção Cultural e para a Educação Artística em Portugal. Refletimos também sobre o muito trabalho ainda a fazer nesta área e sobre o que nos movia para continuar a luta sobre o reconhecimento da importância das artes na vida de todos nós!

A criação de um Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas (MIAA), na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, foi uma das dimensões dessa nossa luta e a publicação «1.º Caderno» refletia isso mesmo, uma vez que foi integralmente constituído por textos escritos pelos estudantes da 1ª edição deste curso.

Mas, estamos em 2021! E, ao longo destes anos, muitos outros estudantes implementaram projetos de intervenção cultural e artística, realizando desta forma várias investigações na área e em contextos diversificados. O mesmo aconteceu com os docentes deste mestrado e com pessoas da comunidade académica em geral que se foram contaminando com a prática da intervenção e da investigação artísticas.

Este ***2.º Caderno de Intervenção Cultural e Educação Artística*** é o reflexo dessa realidade e a continuação da concretização de mais um dos nossos objetivos: divulgar o que a investigação nesta área nos tem revelado. Assim sendo, são focados nesta publicação, transversalmente, diferentes temas: as linguagens artísticas e a intervenção em contextos diversificados; a animação artística ao serviço da comunidade; metodologias de intervenção e animação artísticas; a inclusão pelas artes e pela cultura; o património como recurso para a intervenção; práticas de educação artística; experiência artística e bem-estar; e conceitos criativos e inovadores para dinâmicas culturais.

Assim, esta publicação integra onze capítulos e estrutura-se em duas partes: a **Parte I - Práticas de investigação em Intervenção e Animação Artísticas,** que apresenta trabalhos realizados por docentes com ligação ao MIAA; e a **Parte II - Projetos de Intervenção e Animação Artísticas,** que apresenta trabalhos realizados por estudantes de diferentes edições do MIAA.

Na **Parte I**, o primeiro capítulo, da autoria de Sandrina Milhano, com o título *Pensar a ação em investigação e intervenção musical – cruzamentos entre ação pedagógica, participação, prática artística e produção científica,* realça os contributos de alguns estudos que incidem sobre a música, numa perspetiva reflexiva e de enquadramento das potencialidades interventivas desta arte, das suas limitações e do seu impacto na vida das pessoas e das comunidades.

No segundo capítulo, o texto *A animação artística em contextos de institucionalização de pessoas idosas,* dos autores Jenny Sousa, Ana Fontes e Miguel Mesquita, fala-nos da animação artística enquanto ferramenta que procura o aumento da qualidade de vida e o bem-estar das pessoas integradas na resposta social Estrutura Residencial para Idosos, partindo da apresentação de dois projetos desenvolvidos neste contexto.

No terceiro capítulo, o texto da autoria de Maria João Santos, com o título *Nota breve sobre Emoções e outras Aprendizagens,* aborda a importância das emoções na aprendizagem, salientando que a missão da educação também deve considerar o desenvolvimento social e emocional e refletindo sobre o papel dos responsáveis educacionais nestes processos, através da sua função transformadora.

Lúcia Grave Magueta é a autora do quarto capítulo, com o título *A linguagem plástica na intervenção educativa, social e cultural: desenvolvimento da experiência de formação «Autorretrato»,* no qual descreve uma experiência de formação que tem sido desenhada e posta em prática no Laboratório de Artes Plásticas do MIAA e que incide sobre o autorretrato como exercício de expressão da individualidade.

O quinto capítulo, *Dançaterapia- Um encontro Brasil x Portugal,* de Aline Rodeguer, fala-nos do conceito de «dançaterapia» e do seu desenvolvimento enquanto área de intervenção e pesquisa no Brasil. Igualmente, são descritas algumas experiências práticas e a reflexão realizada pelos participantes das mesmas.

O sexto capítulo, o texto intitulado *A mediação cultural coeducativa: um relato de experiência do programa Há Teatro no Museu!,* da autoria de Ana Paula Proença, refere-se ao desenvolvimento de práticas de criação artística teatral desenvolvidas num

museu, discutindo metodologias e fazendo sobressair a importância da intervenção artística em ligação com o património museológico.

Por último, nesta Parte, apresenta-se o capítulo *(Re)Conexões cartografadas*, da autoria da docente Filipa Rodrigues e das estudantes Mary Bento, Dina Fonseca, Isa Mara Coutinho, Cláudia Jerónimo e Tânia Lhera, fazendo a ligação com a Parte II, integralmente constituída por trabalhos realizados por estudantes. Neste texto apresenta-se uma experiência de formação – ReConexões – revelando o processo inerente à consecução da proposta colocada às estudantes do MIAA e, também, a metodologia aplicada para estudar o seu desenvolvimento.

Na **Parte II,** o primeiro capítulo, da autoria de Ana Moderno, com o título *Teatro nos Museus - Um projeto de Intervenção,* apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, referindo-se aos seus efeitos junto da comunidade que envolveu. São também abordadas as funções dos museus de comunidade e as potencialidades da linguagem teatral na criação de envolvimento com a comunidade que o museu representa.

Enne Marx é a autora do segundo capítulo, intitulado *Cegonha de Mim: A Intervenção Artística e a Expressão das Emoções em Cuidadores de Crianças em Tratamento de Saúde.* Neste texto apresenta-se um projeto desenvolvido com cuidadores parentais de crianças institucionalizadas, em tratamento, por motivo grave de saúde. É documentada a importância dos afetos nas suas diferentes expressões, fazendo sobressair os contributos das Linguagens Artísticas como facilitadoras da Expressão das Emoções para este público.

O terceiro capítulo, da autoria de Idália Bento, com o título *Animação terapêutica em contexto exclusão social /marginalização,* apresenta uma experiência interventiva em contexto terapêutico que visou, através do espaço «Laboratório Experimental de Criação Artística: Arte para Todos» atenuar a situação de exclusão de indivíduos em circunstâncias de vulnerabilidade social.

Rita Assunção, é a autora do quarto e último capítulo da Parte II, com o título *O uso do audiovisual como ferramenta de intervenção artística-social.* Este texto apresenta um projeto que evidenciou os meios audiovisuais como uma ferramenta de intervenção artística e social no processo de experimentação associada à aprendizagem de competências pessoais, sociais e expressivas num contexto de deficiência intelectual.

Com esta coletânea de textos procurámos abranger temáticas com raíz na Intervenção Cultural e na Educação Artística, mas, acima de tudo, procurámos partilhar as nossas experiências e conhecimento construído para que se acrescentem às referências de trabalho que existem nesta área.

Deixamos um agradecimento muito especial a Rosalinda Chaves, autora do Prefácio e primeira Mestre em Intervenção e Animação Artísticas. O seu texto dá as boas-vindas aos leitores da melhor forma que podíamos desejar.

E, se em 2016 os desafios relacionados com esta área das artes e intervenção/educação eram enormes… em 2021 eles continuam a ser gigantes!!!

Há, portanto, que continuar esta caminhada! E há que continuar a divulgar o que, neste processo, a investigação nos vai apontando, alertando e norteando!! E este 2º Caderno é mais um momento deste percurso!!

…..

Lúcia Grave Magueta

Jenny Sousa

Sandrina Milhano

Maria de São Pedro Lopes

PARTE I

PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS

Capítulo I

Pensar a ação em investigação e intervenção musical – cruzamentos entre ação pedagógica, participação, prática artística e produção científica

Sandrina Milhano

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, CICS.NOVA, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

Neste texto, apresentam-se e discutem-se estudos que evidenciam cruzamentos entre a ação pedagógica, participação, prática artística e produção científica, ampliando o entendimento sobre os contextos de educação e intervenção, as teorias e as práticas educativas e artísticas. Os resultados dos estudos de investigação e intervenção artísticas apresentados, focam-se no domínio da música, numa perspetiva reflexiva e de enquadramento das potencialidades interventivas desta arte na educação, das suas limitações e do seu impacto na vida das pessoas e das comunidades. São incorporados contributos advindos da práxis da ação, projetando-os como estratégias de valorização de uma ação educativa promotora das relações entre o sentido e significado, numa perspetiva humanizadora e estimuladora da reflexão e da construção de percursos de aprendizagem e participação musical ao longo da vida.

Palavras-chave: *aprendizagem; participação; educação musical; investigação e intervenção musical.*

1. Introdução

Na perspetiva deste texto, a investigação e intervenção artísticas no domínio da música são enquadradas através de um olhar sobre as oportunidades e as motivações, tendo em conta as suas potencialidades interventivas na educação, simultaneamente

enquanto ação e intervenção. Partilha-se da premissa de que a educação musical vai além da aula de música (Hargreaves, Marshall, & North, 2003), abraçando um vasto leque de atividades, em diferentes contextos não formais e informais, num processo de envolvimento e de participação artística das comunidades locais em "parcerias recíprocas sustentáveis" (Richardson, 2007, p. 205).

Trata-se de uma conceção de educação musical assente numa perspetiva sociocultural, na qual diferentes cenários e contextos de aprendizagem musical geralmente coexistem, alicerçada em valores, epistemologias e visões próprias sobre diferentes formas de promover e reforçar o envolvimento musical da população (Green, 2008) e o desenvolvimento de competências artísticas, pessoais e sociais, através de intervenções de âmbito musical.

A crescente articulação entre investigação e intervenção artística tem produzido impactos nas políticas públicas, designadamente conducentes à criação de novas oportunidades e experiências de participação, aprendizagem e envolvimento musicais, em diferentes contextos e cenários (Bortz, 2020). Importa, no entanto, não incorrer no risco de promover uma visão por vezes apelidada de "romântica" e "redentora da arte e da música" (Penna, 2006, p. 38). É essencial reforçar o pensamento sobre "a ação em investigação e intervenção artística", procurando "novas respostas da educação musical às condições da globalização" (Hebert & Karlsen, 2010, p.10), promovendo a compreensão do papel seminal da educação musical na reflexão e no apoio à cultura enquanto força educativa (Walker, 2000). A promoção da criação de relações entre sentido e significado, numa perspetiva humanizadora e estimuladora da reflexão e da construção de percursos de aprendizagem e participação artística contextualizados adquire, cada vez mais, maior relevância.

2. Contextualização teórica

Embora a ênfase possa mudar entre autores, a mensagem cumulativa ao longo de décadas é comum: quando as interações e as experiências musicais são de qualidade e suficientemente apoiadas por oportunidades de aprendizagem e participação contextualizadas, a música oferece, a cada pessoa, oportunidades de expressão, comunicação, envolvimento e desenvolvimento, num compromisso de educação e ação musicais ao longo da vida.

A temática relativa ao envolvimento musical ao longo da vida tem sido abordada de diferentes perspetivas, com impactos no campo da educação e intervenção musicais. Como forma de arte performativa, a música é "inerentemente social" e "inerentemente criativa" (Bishop, 2018). Enquanto forma de arte, é considerada intrinsecamente ambígua e, simultaneamente, como uma das "formas mais universais de expressão e comunicação, estando presente no quotidiano de pessoas de todas as idades e de todas as culturas do mundo" (Biasutti, Welch, MacRitchie, McPherson & Himonides, 2020, p.2), enquanto uma das mais pessoais e significativas atividades que os seres humanos desenvolvem (Folkestad, 2002). Considera-se, deste modo que, fazer música, é produzir valor, em todos os sentidos (Kramer, Chapin & Project Muse, 2009).

Considerando a natureza transitória e socialmente construída do sentido de si mesmo face à música, e reconhecendo a existência de uma "série de mudanças contínuas" (Hendry, Kloep, & Wood, 2002), a gestão das oportunidades e das motivações torna-se particularmente relevante na perspetiva da promoção de um processo de desenvolvimento e de construção contínua de um compromisso que se pretende duradouro com a participação e educação musical. Por conseguinte, a gestão consciente dessas mudanças e destes processos de envolvimento e desenvolvimento, reconhece a necessidade de acompanhar a premissa qualitativa essencial nas experiências musicais proporcionadas, em cada momento e contexto, tendo em conta que podem ser significativas na formação de atitudes face à música, na "criação" do seu próprio eu (Hendry et al, 2002) e na representação dos outros.

Neste âmbito, a música é frequentemente entendida como um meio através do qual as pessoas formulam e expressam identidades individuais (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, 2017), num processo contínuo de construção e reconstrução de identidades. Esta influência faz-se sentir nas perceções, crenças, motivações e opiniões musicais que cada pessoa, desde cedo e ao longo da sua vida, desenvolve sobre si próprio, sobre o outro e sobre as comunidades com as quais interage.

Neste domínio, tem sido forte a asserção da influência que as qualidades das interações musicais, das situações e das experiências proporcionadas às pessoas, de diferentes idades e características, têm na forma como cada um valoriza e utiliza a música (Hargreaves et al., 2003). Diversos estudos de natureza multidisciplinar têm contribuído para uma melhor compreensão do modo como a música se pode constituir num canal fundamental de comunicação pelo qual as pessoas podem "partilhar

emoções, intenções e significados, mesmo que as suas línguas faladas possam ser mutuamente incompreensíveis" (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005, p.1). Têm sido explicados os processos biológicos, cognitivos, sociais e culturais inerentes ao fazer musical, enquanto atividade intrínseca da natureza humana (Malloch & Trevarthen, 2018).

3. Investigação e intervenção musical - enquadramento das potencialidades educativas

A sistematização de estudos de investigação que se apresenta incide sobre projetos de intervenção no domínio da música, desenvolvidos com participantes de diferentes idades e contextos de educação e intervenção na região de Leiria. Esta sistematização enquadrada no âmbito da investigação e intervenção musical, partilha de uma perspetiva reflexiva e crítica assente no enquadramento das potencialidades interventivas desta arte na educação, das suas limitações e do seu impacto na vida das pessoas e das comunidades. São incorporados contributos advindos da práxis da ação, projetando-os como estratégias promotoras da valorização de uma ação educativa vinculada à pluralidade de formas e contextos de ação, alinhados aos novos desafios da contemporaneidade. Apresentam-se e discutem-se estudos que evidenciam cruzamentos entre a ação pedagógica, a participação, a prática artística e a produção científica, ampliando o entendimento sobre os contextos, as teorias e as práticas educativas.

3.1. Crianças ao Palco

Crianças ao Palco ® é um projeto que pretende contribuir para o desenvolvimento das competências artísticas, cognitivas e sociais de alunos do 1.º CEB (Sanches & Fernandes, 2018), através da participação, voluntária, num processo de aprendizagem que culmina com um espetáculo musical público, apoiado por músicos profissionais. Inclui audições para o desenvolvimento e avaliação das capacidades vocais e performativas dos alunos, em sessões realizadas em diferentes espaços e de forma progressiva, designadamente da sala de aula para os espaços culturais locais.

A realização de um estudo de natureza avaliativa (Milhano, Sousa, Magueta & Lopes, 2018) adveio da necessidade sentida pelos seus dinamizadores de melhor compreenderem o contributo musical e sociocultural do projeto, nomeadamen-

te, identificando quais os contextos e oportunidades de participação musical das crianças, antes e após a experiência de participação no projeto (Milhano, 2011); caracterizando os laços interpessoais desenvolvidos entre os diversos intervenientes, participantes, músicos e dinamizadores; conhecendo o significado atribuído pelos alunos à experiência de participação no projeto; percebendo os modos de relação entre o projeto musical e a escola; e, conhecendo as perceções das comunidades locais face ao projeto.

Desde a 1.ª edição do projeto, em 2010 até 2017, período em que incidiu o estudo realizado, participaram no espetáculo final 153 crianças dos quatro concelhos envolvidos: Ansião, Leiria, Pombal e Porto Mós (Sanches & Fernandes, 2018). Participaram no estudo 108 alunos, os seus pais, os professores, as entidades promotoras, nomeadamente, os presidentes das autarquias ou vereadores da educação. Pretendeu-se, por um lado, quantificar os contextos de participação musical, antes e após a experiência no projeto e as mudanças na trajetória de cada um e, por outro, perceber, a partir do ponto de vista dos participantes, o sentido atribuído a essa experiência.

O estudo desenvolvido assentou numa abordagem de integração metodológica ou mista (Bryman, 2012), através de uma escolha por um *design* metodológico flexível, adaptado aos objetivos e aos participantes. A investigação foi operacionalizada a partir do inquérito por questionário, disponibilizado *online* aos alunos participantes nos espetáculos finais entre 2010 e 2017; e, através da realização de entrevistas estruturadas junto dos pais dos alunos vencedores, dos professores do 1.º CEB e autarcas dos quatro municípios.

Os resultados do estudo permitiram sugerir que se tratou de uma oportunidade de participação e aprendizagem musicais que gerou nos alunos, na escola e nas comunidades, atitudes muito positivas, contribuindo para a valorização do papel da música nas suas vidas (Hendry et al., 2002), produzindo o desejo de aprender e de participar mais amplamente nas várias práticas musicais subsequentes (Milhano, 2011; Pitts, 2009).

Na ótica da investigação e intervenção artísticas, teve particular significado pela criação de novas oportunidades de aprendizagem, contextualizadas e pedagogicamente adequadas, capazes de ir ao encontro das motivações dos alunos do 1.º CEB (Milhano, 2011) e de nutrir o seu desejo de um maior envolvimento na aprendizagem musical nos seus percursos escolares (Burland & Davidson, 2017). A este respeito,

destacaram-se as referências à capacitação pessoal, ao contributo da participação neste projeto para a criação de novas formas e modos de envolvimento da escola com a comunidade e o meio artístico-musical, bem como os laços de amizade que se construíram e que se mantiveram nos anos seguintes entre os alunos, as famílias, os músicos e as suas comunidades locais (Milhano et al., 2018).

Ainda, no domínio da música, sugeriu-se que este projeto de intervenção musical constitui uma metodologia promotora da dinamização cultural das comunidades, potenciada pela construção partilhada entre agentes musicais, culturais e educativos locais. A implementação e participação neste projeto, permitiu aos alunos e suas comunidades educativas, diversificar, em diferentes níveis, as oportunidades e as experiências de participação e envolvimento musicais, reforçando ligações e sociabilidades existentes entre escola e as suas comunidades e, promovendo a participação na vida cultural, desde cedo, através da valorização dos seus próprios recursos artísticos.

3.2. Oportunidades musicais e percursos profissionais

O desenvolvimento de estudos interdisciplinares tem permitido aprofundar a identificação de elementos influenciadores das escolhas conducentes a percursos profissionais no âmbito do setor musical das indústrias criativas. Num estudo narrativo exploratório (Milhano, 2020) procurou-se conhecer os percursos formativos individuais (Green, 2017) de cinco músicos profissionais da região centro de Portugal e, compreender as circunstâncias e oportunidades musicais específicas que influenciaram as suas escolhas profissionais (Burland & Davidson, 2017, Partti, 2014). Estes músicos partilhavam de ambientes musicais de estilo *pop,* no sentido de uma música difundida pelos meios de comunicação social e pessoais (Thompson, 2020).

Através da realização de entrevistas semiestruturadas focadas em narrativas pessoais e relatos retrospetivos, os músicos (2 mulheres e 3 homens) refletiram sobre as influências e oportunidades que contribuíram para as suas escolhas profissionais, fornecendo evidências relevantes para a educação musical. Como os percursos de vida dos participantes não foram semelhantes, mas partilhavam de um envolvimento na música *pop* na sua adolescência (Parker, 2020), colocou-se um foco em questões relacionadas com as características do seu contexto musical, o papel da escola e das experiências em contextos de aprendizagem formal e, as influências dos seus pares.

As evidências apresentadas sugeriram que, para aqueles músicos, as oportunidades e os contextos de aprendizagem musical vivenciados durante a infância, mas especialmente durante a adolescência tiveram um papel preponderante nas suas escolhas profissionais (Milhano, 2020). As oportunidades proporcionadas pelos contextos socioculturais, incluindo, para alguns, o incentivo parental e os recursos musicais existentes em casa (Pitts, 2009), bem como as oportunidades locais existentes nas comunidades de participação e envolvimento musicais foram identificados como tendo tido particular influência nas suas escolhas profissionais. Estes elementos, aliados a experiências musicais com forte caráter performativo envolvendo a interpretação e criação musicais realizadas durante a adolescência, em grupo e com pares das suas idades (Parker, 2020), parecem ter sido fatores estruturantes das suas escolhas por uma vida profissional no setor musical (Green, 2017; Burland & Davidson, 2017). Como refere McFerran (2019), a música pode constituir-se num agente promotor de recursos, oferecendo aos adolescentes experiências e competências para serem atores em suas vidas.

3.3. ESECS Orquestra

Num contexto de crescente pluralidade, heterogeneidade e diversidade de origens, línguas, culturas, identidades, papéis e propósitos (OCDE, 2019), foi explorada a influência da prática musical na criação de ligações significativas e criativas numa comunidade de conhecimento e aprendizagem do ensino superior.

Aludindo ao conceito de comunidade de prática musical (Kenny, 2016), foi desenvolvido um projeto pedagógico – ESECS Orquestra, guiado por um músico profissional. O projeto foi orientado por uma noção de flexibilidade estilística, privilegiando o recurso a repertório negociado entre os participantes, numa abordagem partilhada de ensino e aprendizagem próprio da música popular (Green, 2017). Tendo em conta que os participantes no projeto eram adultos, foram tidas em conta as especificidades próprias da aprendizagem e participação musical na adultez (Creech, Varvarigou & Hallam, 2020) e as especificidades do contexto, procurando promover uma prática musical bem-sucedida (Turino, 2008). Assim, as práticas pedagógicas implementadas foram essencialmente assentes numa metodologia de repetição e de audição, com apresentações públicas informais, em linha com o conjunto de práticas próprias do repertório interpretado (rock, pop, jazz, ...).

No projeto, participaram de forma estável e contínua, doze adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos. Os participantes envolveram-se no projeto trazendo contributos das suas diferentes experiências musicais, educativas, linguísticas e geográficas (Portugal, Brasil, Equador, China, Itália e Alemanha), assim como dos seus papéis na instituição de ensino superior enquanto estudantes, investigadores e colaboradores docentes, técnicos e administrativos.

O estudo desenvolvido assentou numa abordagem narrativa (Bold, 2012), crítica e reflexiva sobre a prática e envolvimento musicais dos participantes no projeto, fornecendo evidências para uma melhor compreensão das suas experiências (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.23) e das relações concretas desenvolvidas no âmbito das situações particulares vivenciadas (Moustakas, 1994). O estudo proporcionou, ainda, pistas sobre a relevância de incorporar a participação musical enquanto dimensão da responsabilidade cultural das instituições de ensino superior e da promoção de um envolvimento musical ao longo da vida (Burland & Davidson, 2017).

Os resultados sugeriram que o projeto proporcionou aos participantes um contexto para a vivência de uma experiência emocional, social, cultural e musical segura, na qual a heterogeneidade e a diversidade foram percecionadas como fatores de enriquecimento mútuo, numa proposta de valorização das suas experiências e origens musicais, linguísticas, culturais, académicas e profissionais (Milhano, 2021).

3.4. Conservatório Sénior de Leiria

Já vão sendo cada vez mais difundidos os resultados de projetos de intervenção artística cuja tónica se centra no envolvimento pró-ativo dos seniores em processos criativos de prática musical que se revelam profiláticos, quer no ponto de vista da manutenção da sua qualidade vida, quer no alcance de um estado de maior bem-estar físico, mental e social. Coffman (2002) refere-se a estes processos como uma interação que tem por finalidade estimular e criar desafios que façam os seniores sentir-se úteis, capazes, ativos, motivados e autónomos, colocando estes aspetos como importantes objetivos individuais e coletivos nas suas vidas e elementos essenciais no contexto de um envelhecimento bem-sucedido (Neri & Cachione, 1999).

Neste âmbito de investigação sobre a ação, têm vindo a ser partilhados dados sobre o modo como os seniores apreciam uma variedade de experiências de participa-

ção e prática musicais. Entre outros aspetos, considera-se que estes desafios podem contribuir para possibilitar oportunidades para que os seniores possam continuar a controlar as suas próprias vidas e ficarem por mais tempo nas suas próprias comunidades (Victor, Scambler, Bond, Bowling & Being, 2000), retardando a eventual necessidade de institucionalização.

Uma das ideias mais marcantes da investigação sobre a intervenção musical com esta população prende-se com o posicionamento da prática musical como um contexto propício a um envelhecimento positivo e criativo (Creech et al., 2013; Bishop, 2018), designadamente quando integrada em práticas sociais de base comunitária (Creech et al., 2018). Procurando articular, direta ou indiretamente, a associação entre Qualidade de Vida e criatividade nos processos de aprendizagem e participação musicais no envelhecimento, a investigação sobre a ação tem demonstrado que a participação em atividades musicais tais como a audição, interpretação e criação, podem influenciar a perceção dos mais velhos acerca da qualidade das suas vidas (Biasutti et al., 2020), incluindo no gerar de emoções positivas, no envolvimento, nos relacionamentos, e num sentido de significado e concretização (Creech et al., 2020).

Os resultados do estudo de investigação que se apresenta incidem sobre um projeto de intervenção no domínio da música, desenvolvido com seniores, num contexto de educação e intervenção numa organização cultural do terceiro setor. A dinâmica do projeto de intervenção artística imprimida pelo Conservatório Sénior de Leiria criou oportunidades para o envolvimento e a ação dos seniores através das artes (Milhano, 2012). Neste projeto, procurou-se estimular a participação ativa e efetiva dos seniores em atividades de cariz artístico, cultural, formativo e social. As atividades propostas privilegiaram o recurso a processos dinâmicos de aprendizagem autocrítica, contextualizados e ajustados à população sénior, eminentemente centrados na prática musical de conjunto. Para além da prática musical, os seniores foram envolvidos numa série de propostas associadas à dança, ao movimento, ao teatro, e à utilização de soluções tecnológicas para a prática e aprendizagem musical.

O estudo desenvolvido teve como objetivo conhecer as motivações e perceções dos séniores participantes neste projeto de intervenção artística assente na valorização do envelhecer através das artes e da música. Dos participantes no estudo (N=48), 97,91% eram aposentados,79,16% do género feminino, 29,16% viviam sozinhos, numa média de idades entre os 61 e 70 anos. A recolha de dados foi efetuada através

de um questionário composto por questões com possibilidade de escolha múltipla, escalas de valor e questões abertas.

Dos resultados, destaca-se uma participação assente em três tipologias motivacionais: *a)* motivações de ordem essencialmente intrínseca, associadas ao significado individual da música e das artes para os séniores; *b)* motivações de ordem social, dentro das quais se inclui a necessidade de usufruírem de momentos de convívio, de comunicação, de interação em grupo; e *c)* motivações de ordem cognitiva, associada à importância da aprendizagem ao longo da vida e à necessidade expressa de estimular a memória e a atenção através de desafios mentais (Milhano, 2012).

O envolvimento nos desafios intelectuais propostos no projeto sugeriu a existência de significados individuais, mas também coletivos de entre os participantes (Creech et al., 2020). As experiências de aprendizagem e participação artística proporcionadas, através de um convívio considerado salutar, alegre e útil. Como refere Sacks (2007), as pessoas precisam de ligações sociais para fazer a sociedade funcionar e a música é, sem dúvida, uma delas.

Saber usufruir dos momentos de interação social e das oportunidades de aprendizagem, expressão, envolvimento, participação e criação musical, cultural e de lazer, em práticas sociais e artísticas de base comunitária (Creech et al., 2013, 2018), foi entendido como fundamental para manterem e criarem interesses mais duradouros, e enriquecerem as suas vidas Veblen (2018).

4. Síntese conclusiva

O desafio de pensar a ação em investigação e intervenção artística nas áreas relativas à música abrange, de maneira reflexiva e dialética, a relação entre a ação pedagógica, a participação, a prática artística e a produção científica. A sistematização da literatura científica associada aos resultados da investigação sobre quatro projetos de intervenção no domínio da música, desenvolvidos com participantes de diferentes idades e contextos de educação e intervenção, denota a importância da sua inserção em espaços e territórios de atuação que busquem promover a qualidade das experiências e das interações nas práticas artísticas educativas. Estes aspetos, transversalmente centrais nesta abordagem, são considerados fundamentais no proporcionar de oportunidades para a participação em contextos e experiências de aprendizagem

musical, numa perspetiva humanizadora e estimuladora da reflexão e da construção de ligações com sentido e significado mais duradouros entre as pessoas de todas as idades.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Bibliografia

Biasutti, M., Welch, G. F., MacRitchie, J., McPherson, G. E., & Himonides, E. (Eds.). (2020). *The Impact of Music on Human Development and Well-Being*. Lausanne: Frontiers Media SA. https://doi: 10.3389/978-2-88963-683-9.

Bishop, L. (2018). Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity. *Front. Psychol*, 9:1285. https://doi: 10.3389/fpsyg.2018.01285

Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage.

Bortz, G. (2020). Música em projetos Sociais: uma alternativa à vulnerabilidade cognitiva. *Percepta*, *6*(1), 99–113. https://doi.org/10.34018/2318-891X.6(1)99-113

Bryman, A. (2012). Social Research Methods. Oxford: Oxford University.

Burland, K. & Davidson, J. W. (2017). Tracing a Musical Life Transition 1. In *The music practitioner.* Routledge, 225-249.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Ed. London: Routledge Falmer.

Coffman, D. D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *18*(1-2), 76.

Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research studies in music education*, *35*(1), 87-102.

Creech, A. (2018). Community-supported music-making as a context for positive and creative ageing. *The Oxford handbook of community music*, 89.

Creech, A., Larouche, K., Generale, M., & Fortier, D. (2020). Creativity, music, and quality of later life: A systematic review. *Psychology of Music*, 0305735620948114. https://doi.org/10.1177/0305735620948114

Folkestad, G. (2002). National identity and music. In *Musical identities*, Oxford University Press.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate.

Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Routledge.

Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, *20*(02). https://doi.org/10.1017/S0265051703005357

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). How do people communicate using music. *Musical communication*, *1*, 1-26.

Hebert, D. & Karlsen, S. (2010). Editorial introduction: Multiculturalism and music education. *Musiikkikasvatus The Finnish Journal of Music Education* (FJME), *13*(1).

Hendry, L. B., Kloep, M. & Wood, S. (2002). Young people's use of unprotected time and contexts: challenges, resources and risk. In *Unprotected Time of Young People in the E.U*. Brussels: Alma Mater Foundation, University of Bologna and Philip Morris Institute, 32-38.

Kenny, A. (2016). *Communities of musical practice*. London: Routledge.

Kramer, L., Chapin, K. M., & Project Muse (2009). *Musical Meaning and Human Values*. Fordham ordham University Press.

MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford: OUP Oxford.

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2017). *Handbook of Musical Identities.* Oxford: Oxford University Press.

McFerran, K. (2019). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Frontiers in psychology*, *9*, 1680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680

Milhano, S. (2011). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In *CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 181-186.

Milhano, S. (2012). Motivações e perceções da participação num projeto de valorização do envelhecer através das artes e da música – um estudo exploratório. In *Animação Cultural: Descobrindo Caminhos*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Milhano, S. (2016). A prática artística num projeto de valorização do envelhecer. *Revista da UIIPS*, *4*(1), 28.

Milhano, S.; Sousa, J; Magueta, L; Lopes, S. M. (2018). *Crianças ao Palco – relatório técnico de avaliação do projeto*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Milhano, S. (2020). Exploring formative routes, opportunities, and events in music education. *The Future of Education Conference Proceedings*. Florença: Pixel. Disponível em https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0010/FP/5818-ART4594-FP-FOE10.pdf

Milhano, S. (2021). Fostering Meaningful and Creative Connections in Higher Education: Contributions from Music Education. *European Scientific Journal, ESJ, 17 (26),* 27. doi.org/10.19044/esj.2021.v17n26p27

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. https://www.doi.org/10.4135/9781412995658

Neri, A. L., & Cachioni, M. (1999). Velhice bem-sucedida e educação. *Velhice e sociedade*, *2*.

OCDE (2019). *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal.* Paris: OECD Publishing.

Parker, E. C. (2020). *Adolescents on Music*. Oxford: Oxford University Press.

Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education, 32*(1), 3-18.

Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, *14,* 35-43.

Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, *26:3*, 241–256.

Richardson, C. P. (2007) Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research*, *9:2*, 205-214. https://doi.org/10.1080/14613800701384318

Sacks, O. W. (2007). *Tales of music and the brain*. London: Picador.

Sanches, P. & Fernandes, S. (2018). *Projeto Musical, Educativo e Cultural – Crianças ao Palco*. Relatório não publicado. Alvaiázere.

Thompson, K. P. (2020). Media, music, and adolescents. In *Early Adolescence*. Routledge, 407-418.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Veblen, K. K. (2018). Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. *Special needs, community music, and adult learning: An Oxford handbook of music education*, *4*, 243-256.

Victor, C., Scambler, S., Bond, J., & Bowling, A. (2000). Being alone in later life: loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, *10*(4), 407-417.

Waldron, J., Mantie, R., Partti, H., & Tobias, E. S. (2017). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching, *Music Education Research*. https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1339027

Walker, R. (2000). Multiculturalism and music re-attached to music education. *Philosophy of music education review*, 31-39.

Capítulo II

A animação artística em contextos de institucionalização de pessoas idosas

Jenny Gil Sousa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria–iACT, CI&-DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

Ana Fontes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Miguel Mesquita

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

A sociedade contemporânea é uma sociedade cada vez mais envelhecida, onde as respostas sociais carecem, indubitavelmente, de uma atenção específica ao nível do planeamento dos diversos serviços. Neste contexto, toma especial destaque a resposta social Estrutura Residencial para Idosos e a consequente preocupação com o quotidiano das pessoas idosas institucionalizadas a título permanente, que se veem perante um novo modo de viver e de existir. Tendo estas questões como pano de fundo, pretendemos neste trabalho perceber a importância da animação artística nos espaços de institucionalização de pessoas idosas e refletir sobre as suas potencialidades enquanto ferramenta de intervenção que procura o aumento da qualidade de vida e o bem-estar das pessoas residentes. Esta reflexão, ancorada num debate de natureza teórica, será sustentada por dois projetos desenvolvidos por profissionais a partir de uma instituição social para pessoas idosas, a AMITEI- Associação de Solidariedade Social de Marrazes, visando assim partilhar estratégias de carácter mais operativo, focadas nas potencialidades da animação artística e na função social da arte.

Palavras-chave: Animação Artística; Artes; Intervenção Social; Pessoas idosas institucionalizadas.

1. Introdução

O envelhecimento demográfico que se verificou nas últimas décadas em Portugal, e em inúmeros outros países, trouxe consigo grandes desafios sociais, económicos e culturais, materializando-se num novo paradigma societal. Emergiram, pois, novas questões sobre a velhice, que se traduziram na criação de respostas sociais diversificadas dirigidas às pessoas idosas, confirmando-se que em pouco mais de uma década (2000-2012) estas respostas tiveram um crescimento de 42%, tal como é referenciado na Carta Social, mais especificamente no relatório de equipamentos e serviços referente ao ano de 2012 (GEP/MSESS, 2012).

Analisar a forma como envelhecem os portugueses não é tarefa fácil, dada a profunda heterogeneidade do grupo e os múltiplos contextos sociais e territoriais que se habitam. No ano de 2019, eram 2,3 milhões os indivíduos (22% da população de Portugal) com idades superiores aos 65 anos, que tiveram e têm diferentes percursos, estilos de vida, características individuais, desde a escolaridade aos rendimentos e ao percurso profissional, e claro, como não poderia deixar de ser, redes familiares distintas. Com efeito, não é igual envelhecer na cidade ou nas zonas rurais, sozinho ou acompanhado; a par disso, há que colocar na equação os diferentes recursos pessoais e socioeconómicos, as distintas respostas ao nível da saúde de que se foi usufruindo ao longo da vida, bem como, o acesso a equipamentos, serviços, monitorização, espaços públicos e ainda, viver com autonomia ou algum grau de dependência (Moreira, 2020).

Posto isto, falar hoje de velhice implica um conhecimento profundo desta fase do ciclo vital do ser humano, mas também, exige uma atenção específica ao planeamento dos diferentes serviços, nomeadamente os sistemas sociais e de saúde, que contribuem para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas idosas e das suas famílias. Neste quadro, os recursos comunitários detêm um papel fundamental uma vez que têm a capacidade de reforçar a ligação da pessoa idosa à comunidade e às suas referências identitárias, atenuando fragilidades a nível físico, mas também a nível psicológico e social. Estes aspetos são particularmente relevantes quando se analisa a práxis quotidiana das pessoas idosas institucionalizadas a título permanente, que se veem perante um novo modo de viver e de existir.

Tendo em conta os fundamentos da animação e mais concretamente os intuitos da animação artística, encontra-se na arte um manancial de potencialidades passíveis de serem exploradas com a pessoa idosa, de forma a potenciar a sua qualidade de vida, o seu bem-estar em contexto institucional e, sobretudo, permitindo a sua expressão livre, o reforço da sua identidade pessoal e social, evitando possíveis sentimentos de anomia no seu novo contexto de vida. Tal como refere Ruiz (2018), a animação artística procura que a arte assuma uma função social, em que as linguagens artísticas se constituem como ferramentas potenciadoras da expressão de sentimentos, de novos estados emocionais, de pensamentos subjetivos e experiências significativas, numa lógica de criação de pontes "entre o mundo interior e exterior". Desta forma, a arte assume claramente uma função social e transformadora, sendo o ato artístico entendido como uma construção de sentido, onde a experiência de vida é expressa na sua plenitude.

Além disso, a animação artística atua tendo por base o pluralismo cultural e a autonomia dos destinatários, capacitando os sujeitos para a análise, a organização, a criação e a expressão criativa, numa lógica de promoção de valores e de desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades.

O texto que a seguir se apresenta tem início com uma abordagem teórica em torno da animação artística enquanto metodologia fomentadora do *empowerment* e do desenvolvimento pessoal, social e cultural das pessoas idosas institucionalizadas.

Depois desta breve abordagem teórica, serão apresentados dois exemplos práticos de projetos de intervenção social e cultural, cujo mote é a animação artística, que estão a ser desenvolvidos numa estrutura residencial para pessoas idosas. Seguidamente são apresentadas algumas notas ilustrativas da pertinência da animação artística em contexto institucional e, por fim, será apresentada uma síntese conclusiva.

2. A animação artística como metodologia de envolvimento com o outro

Falar de animação artística implica, necessariamente, abordar o conceito de animação sociocultural uma vez que se desenvolve no âmbito específico desta. Por isso, no campo teórico e metodológico, a animação artística partilha dos mesmos pressupostos da animação sociocultural, o que significa que se consubstancia num conjunto de ações que oferecem ao indivíduo a possibilidade de se converter em agente do

seu próprio desenvolvimento e da comunidade a que pertence (Serrano & Puya, 2006). Para tal, são gerados processos de participação que têm como principal intuito responder a necessidades reais, tendo em conta os centros de interesses das pessoas através de uma pedagogia ativa e dinamizadora (Sousa, 2020).

Esta pedagogia, no âmbito específico da animação artística, operacionaliza-se através das artes e das expressões artísticas. Sabendo nós que a animação artística é um processo dirigido à organização e ao desenvolvimento de pessoas para levar a cabo projetos e iniciativas, partindo da cultura e do desenvolvimento social (Badesa, 1999), facilmente entendemos a opinião de Natália Azevedo quando defende que "artes e inclusão têm sido enquadradas como vetores possíveis de uma relação necessária e sustentável" (2017, p. 7) na promoção do bem-estar dos cidadãos.

Ora, tendo por pano de fundo a animação artística como metodologia, as artes como ferramentas e a inclusão/desenvolvimento como principal objetivo, intentaremos, de seguida, refletir sobre estes conceitos que, em inter-relação, revelam potencialidades únicas de transformação do ser humano.

Já vimos que a animação artística tem como principal foco o desenvolvimento dos cidadãos, podendo concretizar-se em grupo e em comunidade. Com efeito, consideramos a animação artística muito para além da difusão de objetos artísticos: entendemo-la como uma metodologia que, tendo por base a prática da criação artística numa dominante socioeducativa, favorece a criação de dinamismos culturais que se repercutem direta ou indiretamente no tecido social e no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo (Leitão & Lopes, 2013).

Referimo-nos, pois, a práticas artísticas colaborativas que permitem diversos modos de transformação social (Montero & Alcaide, 2015). A arte aqui tem como principal papel promover a consciencialização dos problemas e encontrar formas de os solucionar (Sousa, 2020). Na verdade, interessa à animação artística a arte que toma uma função social, onde as linguagens artísticas são ferramentas que permitem expressar sentimentos, emoções, pensamento subjetivo e experiências, numa lógica de criação de pontes entre o mundo interior e exterior (Ruiz, 2018). O ato artístico é então entendido como uma construção de sentido, onde a experiência de vida é expressa. Acreditamos, tal como François Matarasso que "não aceitamos o mundo da mesma forma que os outros animais: interpretamo-lo. Atribuímos significado às nossas experiências interiores e exteriores" (2019, p. 39), resultando daí as potencialidades das artes e das expressões artísticas em contexto de intervenção social.

Referimo-nos a uma arte que promove a "criação de significado através de histórias, imagens, sons, atividades performativas, e outros métodos que possibilitam que uma pessoa comunique a outras os seus sentimentos e a experiência de estar viva" (Matarasso, 2019, p. 40). Para além disso, falamos de formas de produção cultural que se operacionalizam em grupos, espaços ou outras estruturas flexíveis que desenvolvem outro tipo de ação com objetivos muito claros: dar forma a projetos e propostas de colaboração para responder a necessidades concretas e para promover a transformação, mediante aprendizagens contínuas, de todos os implicados (Montero & Alcaide, 2015). Assim, falar de animação artística é estabelecer "ligações entre arte, assistência social, política, filosofia, meio ambiente, saúde, estética, justiça criminal e muitos outros campos de atividade" (Matarasso, 2019) e, como tal, desenvolver projetos que desbloqueiem os limites dos processos criativos e capacitar os indivíduos e a população para ser agente do seu próprio desenvolvimento (Leitão & Lopes, 2013).

Por isso, neste desiderato da intervenção social através de projetos de animação artística, a primeira preocupação centra-se na definição do modelo de cultura ao qual se dirigem os esforços, assim como os conteúdos e valores culturais e artísticos a desenvolver. Na realidade, a animação artística atua tendo como base o pluralismo cultural e a autonomia dos destinatários, capacitando os sujeitos para a análise, a organização, a criação e a expressão criativa, numa lógica de promoção de valores e de desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades (Sousa, 2020).

Neste sentido, e pela reflexão realizada até ao momento, podemos afirmar que a animação artística é uma metodologia de encontro com o outro, numa ótica de desenvolvimento pessoal e social, onde as artes têm um papel de destaque. Os projetos artísticos, de intervenção social e cultural, são então construções que favorecem o *empowerment* dos participantes e que "por via das artes, constituem expressões que salvaguardam, em última instância, o seguinte: a arte na sua pluralidade e, como tal, as artes na relação circular com os outros em ação" (Azevedo, 2017, p. 32).

Este aspeto é importante para todos os sujeitos contemporâneos, mas encontra maior eco junto das populações idosas institucionalizadas. Na verdade, apesar de existir um reconhecimento crescente da importância da inclusão e da participação das pessoas idosas institucionalizadas nas dinâmicas institucionais e comunitárias, contrariando o preconceito de dependência, inutilidade e improdutividade, facto é que ainda continua a existir uma desvalorização da animação artística nestes contextos.

Posto isto, podemos afirmar que, apesar das últimas décadas terem sido marcadas por um crescendo de respostas sociais para pessoas idosas, maioritariamente sob a forma de Instituições Particulares de Solidariedade Social sem fins lucrativos (IPSS), como é o caso da AMITEI- Associação de Solidariedade Social de Marrazes, em Leiria, onde se desenvolvem as práticas sobre as quais se centra esta reflexão, e por um investimento na formação dos colaboradores e dirigentes destas instituições, verifica-se que há ainda um longo percurso a trilhar no que toca à promoção do interesse da pessoa idosa e à visão holística sobre a mesma.

Segundo a Constituição Portuguesa, e em concordância com o referido no Art.º45 do Diário da República n.º 218/1997, que introduziu algumas alterações ao Art.º 72 do Diário da República n.º 86/1976, as pessoas idosas têm direito à segurança e a condições condignas que potenciem a sua autonomia pessoal e inviabilizem o seu isolamento ou a marginalização social, pelo que o desenvolvimento de políticas de intervenção nesta área deve pautar-se por medidas centradas em aspetos económicos, mas também culturais e sociais para que a pessoa idosa tenha à sua disposição oportunidades de realização pessoal, de participação ativa na vida pessoal e comunitária. Este último aspeto era já destacado em 1976, portanto, desde há décadas que se preconiza a realização pessoal da pessoa idosa através de uma participação ativa na vida da comunidade e na relação com o outro e para tal, como podemos constatar no anteriormente exposto, muito podem contribuir as práticas de animação artística, o que fundamenta a necessidade de se tornar uma prática recorrente na diversidade de respostas sociais para pessoas idosas.

O envelhecimento é sinónimo de desenvolvimento de um país pelo que deve ser tido em conta na definição das estratégias de desenvolvimento do próprio país (Moreira, 2020) que, como sabemos, não deve concentrar-se em questões meramente económicas.

A velhice não depende exclusivamente da idade, mas sim de uma multiplicidade de fatores como a idade física e biológica, relacionada com a perda ou redução de capacidades; a idade psicoafectiva que se relaciona com acontecimentos significativos da vida da pessoa idosa que a afetem a nível afetivo e cognitivo; e a idade social que se prende com os papéis sociais que detém ou anseia desempenhar. Naturalmente, também as perceções que a pessoa tem sobre a velhice e as que lhe são transmitidas podem influenciar o modo como a pessoa vive e sente a sua velhice.

Viver em instituições torna-se para grande parte da população idosa uma solução para os problemas de isolamento social e para a perda progressiva de capacidades, colmatando-se, assim, também a falta de uma rede de apoio informal. Frequentemente, os familiares estão longe, muitas vezes por questões laborais, e a vizinhança encontra-se muitas vezes na mesma situação de velhice. Assim, as razões que são habitualmente apontadas para a institucionalização relacionam-se, efetivamente, com dificuldades no autocuidado, com o facto de se sentir sozinho/a, com a existência de alguma patologia, ou por decisão da família, que entende que a pessoa idosa será mais bem acompanhada numa instituição (Moreira, 2000).

Embora a institucionalização a título permanente implique uma mudança muito significativa no quotidiano dos residentes, é importante que a pessoa idosa, naquele contexto, procure ocupações prazerosas, em que o objetivo não se centra na obtenção de recursos pecuniários, mas sim na felicidade e no bem-estar, que terão influência direta na sua postura diante da vida, na sua forma de ser e na formulação dos seus objetivos e projetos de vida que lhes trarão mais serenidade, esperança e confiança no futuro próximo (Zimerman, 2000).

Na verdade, o processo de envelhecimento enquanto perda progressiva da eficácia funcional pressupõe uma constante adaptação de cada pessoa idosa a novas realidades, devendo, portanto, ser criado, a nível institucional, um seu plano individual, tendo por base o seu passado, o seu presente e os seus projetos de vida (Zimerman, 2000).

Ajudar a pessoa idosa a adaptar-se à sua nova situação é de extrema importância e deve ser um dos principais objetivos das instituições de acolhimento, pois desta adaptação depende o sucesso e usufruto desta fase da vida. Para que tal aconteça é fundamental que o idoso se mantenha ativo a todos os níveis, o que se torna num grande desafio para as respostas sociais para pessoas idosas, uma vez que são chamadas a percecionar os processos de envelhecimento e identificar respostas adequadas às especificidades das pessoas idosas em inter-relação com o seu meio social e ambiental.

Neste sentido, apresentamos, de seguida, dois projetos que procuram criar estas respostas e que, apostando na animação artística e nas artes, promovem relações de intergeracionalidade, participação, realização pessoal e cidadania, quer de pessoas idosas institucionalizadas, quer de crianças.

3. Projetos em animação artística: apresentação e descrição

Tal como já foi referido, gostaríamos com este trabalho de aprofundar a reflexão em torno da relação existente entre a animação artística e da função social da arte. Como tal, consideramos pertinente trazer à discussão exemplos de projetos desta natureza. Apresentaremos, portanto, dois exemplos práticos de projetos de intervenção social e cultural, que estão a ser desenvolvidos na estrutura residencial AMITEI, com pessoas idosas (residentes) e crianças (pertencentes à comunidade de relação da estrutura). Começaremos pelo projeto mais antigo, avançando, de seguida, para o mais recente.

3.1. Projeto Idanças

O projeto Idanças nasce da vontade de acrescentar algo às iniciativas pontuais de encontro e realização de atividades entre crianças e pessoas idosas (por exemplo, efemérides), dando enfase à criação de relações afetivas entre seres humanos de faixas etárias diferentes. O nome Idanças é a conexão entre duas palavras Idosos e Crianças e deu o mote para que a dança fosse a linguagem artística utilizada para aproximar estas duas gerações.

Desde que a AMITEI abriu, em 2013, que um dos seus grandes objetivos passou por estabelecer relações com o meio envolvente e com a comunidade, criando e /ou mantendo redes sociais entre as pessoas idosas institucionalizadas e as restantes pessoas da freguesia de Marrazes. Um dos recursos institucionais a que recorremos foi o Agrupamento de Escolas de Marrazes, pela sua proximidade física e pela comunidade educativa que representa. Ao longo desse ano foram realizadas, com as crianças do 1º ciclo de Marrazes, várias atividades multigeracionais relacionadas com efemérides e sempre com diferentes turmas, criando nas pessoas idosas da AMITEI uma sensação de "fornecedor de serviços", de artistas que apenas apresentavam algo para outros verem, sobrando pouco espaço para uma verdadeira partilha de visões, de experiências significativas e de construção comum. Esta sensação, de "fornecedor de serviços", era-nos transmitida quando questionávamos os idosos sobre determinada criança ou grupo de crianças e/ou de determinada atividade que haviam realizado com as crianças. Eles não tinham referência de nenhuma criança, apenas a sensação boa de terem estado ao pé delas, um sentimento de alegria.

Foi assim crescendo uma vontade, tanto da parte dos professores da escola do 1º ciclo dos Marrazes, como da parte do animador da AMITEI, de desenvolver um projeto que promovesse a construção de memórias sedimentadas nas relações afetivas estabelecidas.

Nasce em 2014 o projeto Idanças, envolvendo duas turmas: uma de 1º ano e outra de 2º ano, num total de 36 crianças repartidas por dois grupos, e 33 pessoas idosas. As crianças vinham da escola a pé, acompanhadas pelas suas professoras. A implementação do projeto dava-se da seguinte forma: estas turmas visitavam quinzenalmente as pessoas idosas da AMITEI, durante todo o ano letivo, e desenvolviam-se as sessões numa "sala de atividades", apenas para o grupo estabelecido, durante 60 minutos.

As atividades eram planificadas e executadas pelo Animador da AMITEI, com o parecer das professoras de cada turma. Em todas as sessões, as crianças e as pessoas idosas faziam pares. Por vezes, as atividades eram desenvolvidas em par, outras vezes, em grande grupo. Estes pares mantinham-se do início até ao final do projeto. A estrutura das sessões era constituída por vários momentos: o momento inicial, constituído pelas saudações – que podiam envolver contacto físico (e.g. abraço/ beijinho) – e pela conversa de saudação (quando chegavam relembravam o seu nome e contavam as novidades mais importantes); pequeno aquecimento (quebra-gelo, disponibilidade corporal, contacto físico), disponibilizando o corpo para a ação; desenvolvimento da temática da sessão; e no final era realizado o momento da despedida, que também poderia envolver contacto físico (abraços/beijo).

Nestes primeiros momentos do Idanças utilizámos, tal como já foi referido, as linguagens da dança e da música como mote para aproximar estas gerações porque ambas as linguagens fazem parte do património cultural das nossas pessoas idosas e das crianças, criando, desde o início, elos de identidade comum e de partilha.

O projeto teve tanto impacto que ao perguntar às crianças o que mais gostaram, elas responderam que foi dançar com os idosos, ajudá-los e conhecê-los melhor. Por seu lado, as pessoas idosas realçavam a importância do diálogo e do convívio que tinham com as crianças, das emoções de alegria e de afeto que elas lhes proporcionavam, da perceção de utilidade bem como, recordações da sua infância. Face a estes *feedbacks,* percebemos que seria importante darmos continuidade ao projeto, abrindo o leque de linguagens artísticas utilizadas.

Assim, foi-se implementando, ano após ano, este projeto de animação artística, que conta agora com a sua 7º edição. O Idanças tem hoje como principal objetivo incentivar a comunicação intergeracional e a construção de relações entre crianças e idosos, através das linguagens artísticas. Ao longo dos anos foram várias as linguagens artísticas e as técnicas de animação artística utilizadas para aproximar as gerações: Dança (dança de roda, dança sénior, coreografias); Música (tradicional portuguesa, melodia inventada); Teatro (criação de peça de teatro, fantoches, bonecos de jornal); Literatura (leitura de livros, lengalengas, provérbios, criação de poemas, construção de histórias); Património oral (ditos e dizeres – quadras...); Histórias de vida e vivências associadas às efemérides (recolha e partilha) e Diálogos e partilhas de emoções. Este é um projeto que já envolveu mais de quatro centenas de participantes! E que pretende continuar ...

3.2. Pulmão

Pulmão é um projeto que envolve 17 alunos do 1º ano da escola do 1º Ciclo de Marrazes e 17 pessoas idosas da AMITEI e tem como objetivo abordar as questões ambientais e de proteção da natureza através de linguagens artísticas. Realiza-se uma vez por semana durante 90 minutos e encontra-se, neste momento, na sua 2ª edição.

Neste projeto são trabalhadas questões como a prática da cidadania ativa, do respeito pela diferença, da política dos porquês, a curiosidade intergeracional, o olhar o outro "olhos nos olhos". Privilegia-se o tocar, o sentir, a criação de vivências comuns, do fazer comum, a construção de experiências que marquem e que sejam referências relacionais, que reforcem a comunicação e a afetividade entre as gerações. Em síntese, novos e velhos a pensar num futuro em comum!

São, assim, privilegiadas as experiências intergeracionais com base nas artes e na cidadania. A implementação do projeto dá-se através da realização de oficinas semanais de 90 minutos, à quarta-feira, com início em outubro e que decorre até ao final do ano letivo. As pessoas idosas da AMITEI são visitadas pela turma 26 da EB1 dos Marrazes, para partilhar ideias e refletir sobre temáticas afetas ao ambiente e à sustentabilidade, tendo sempre como estratégia de ação as linguagens artísticas. Assim, são trabalhadas questões de cidadania ambiental, da importância das tradições, das memórias e dos saberes "antigos", tendo por base a literatura, o cinema, a música e a generalidade das artes, de uma forma transversal e integrada. Para além disso, são

realizadas saídas ao meio, visitas a museus e exposições, partilha de saberes práticos (costura, manualidades...). Este projeto está integrado no projeto Eco-escolas da escola Básica do 1º Ciclo dos Marrazes e do Agrupamento de Escolas dos Marrazes, no Plano Cultural do Agrupamento (Plano Nacional das Artes) e no Plano Nacional da Leitura.

Os projetos apresentados permitem perceber que a animação artística pode constituir-se numa metodologia privilegiada de ligação das pessoas idosas institucionalizadas à comunidade envolvente, aos diversos recursos comunitários e às suas referências identitárias. Porque esta metodologia assenta na utilização das artes e das linguagens artísticas, consubstancia-se num manancial de potencialidades que permite a livre expressão dos participantes, o reforço da sua identidade pessoal e social, atenuando fragilidades a nível físico, mas também psicológico e social.

A participação nestes dois projetos de animação artística e de intervenção social com as artes permite que as pessoas idosas criem diversas formas de inter-relação com o seu meio social e ambiental e abre espaço, dentro da estrutura residencial, para diferentes vivências dos processos de envelhecimento, indo ao encontro da resposta mais adequada às especificidades de cada residente.

Pelo exposto, dentro deste novo modo de viver e de existir, projetos como os aqui apresentados permitem criar respostas em que, apostando na animação artística e nas artes, se promovem relações de intergeracionalidade, participação, realização pessoal e cidadania, na procura constante de que as pessoas idosas se mantenham ativas aos mais diversos níveis, potenciando a sua qualidade de vida e, sobretudo, o seu bem-estar em contexto institucional.

4. Síntese conclusiva

Perante as premissas teóricas e os projetos anteriormente apresentados, estamos, portanto, habilitados para concluir que através da animação artística atribuímos significado às nossas experiências interiores e exteriores, tornando-se esta uma forma de comunicar. É também "pela vitalidade das emoções e pelos afectos que o sujeito invoca recordações do passado e se projeta no futuro, cria imagens, ideias e raciocínios, se assusta ou entra em pânico, se lembra das horas felizes e rejeita experiências trágicas" (Galinha & Loureiro, 2007, p.47). O envolvimento em situações promotoras de bem-estar e de prazer, alicerçadas na animação artística, é fundamental

para a estimulação motora, sensorial e psíquica retardando assim, o processo de envelhecimento.

Dentro dos contextos institucionais para pessoas idosas, a animação artística detém um papel fulcral na promoção de uma vida mais ativa e mais criativa, fomentadora de relações, de interação e comunicação com o outro, sendo as linguagens artísticas uma ferramenta fulcral para *o fazer acontecer,* levando a pessoa idosa a intensificar e a tornar mais significativa a sua participação na vida e na comunidade e a realizar-se enquanto ser humano social também em contexto de institucionalização.

Os projetos aqui apresentados ajudam a contribuir para a superação da própria pessoa, para a sua descoberta e redescoberta, mesmo numa fase de vida mais avançada, permitindo o rejuvenescimento a partir do esboçar de novos projetos de vida ou de reformulação dos já existentes para um contexto de vida da pessoa idosa institucionalizada.

5. Bibliografia

Azevedo, N. (2017). Artes e inclusão social: projetos e ações enquanto experiências metodológicas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático – Processos sociais e questões sociológicas*, pp. 28-41. DOI: 10.21747/08723419/soctem2017a2

Badesa, S. (1999). El animador sociocultural. Características, funciones, tareas y formación. In S. Badesa, A. Pilar e M. Martín (Coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural* (pp. 49-84). Madrid: Sanz y Torres.

Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Acedido em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/201903120346/73938596/element/diploma/4

Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2012). *Carta Social- Rede de Serviços e Equipamentos 2012*. Lisboa: GEP/MSESS. Acedido em: http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2012.pdf

Galinha, S. & Loureiro, M. (2007). Bem-Estar Subjectivo e Aprendizagem ao longo da vida: algumas reflexões sobre uma experiência com narrativas de seniores com diferentes trajectórias culturais. *Revista Educare Educere,* 20 (13), pp. 45-57. ISSN 0873-0504.

Leitão, M. & Lopes, J. (2013). Animação, Património e Território: a Animação Artística ao serviço da Comunidade. *Revista Educare Educere*, 15 (1), pp. 25-39. Acedido em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2653/1/Educare%20educere_Madalena_Leitao.pdf.

Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta – Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Montero, M. & Alcaide, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colaborativas. *Pulso – Revista de Educación*, 38, pp. 57 – 72. Acedido em https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/187/161.

Moreira, M. (2020). *Como envelhecem os portugueses - envelhecimento, saúde, idadismo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ruiz, A. (2018). La intersecció entre l'educació comunitária, les expressions artístiques i la política. *Quaderns d'animació i Educació Social – Revista semestral para animadores e educadores sociales*, 27, pp. 1-23. Acedido em http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/La%20interaccio.pdf

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

Sousa, J. (2020). Emoções, Artes e Intervenção: os elementos estruturantes da Animação Artística. In J. Sousa, Santos, M.J. & Lopes, M.S.P. (Org.). *Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 6-15). Politécnico de Leiria-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA. IPLeiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação e Universidade FEEVALE. Disponível em https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/01/E.book_emocoes_artes_inter_AF.pdf

Zimerman, G. (2000). *Velhice- Aspectos Biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Capítulo III

Nota breve sobre Emoções e outras Aprendizagens

Maria João Santos

*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI - PL, CIEC – UM, Politécnico de Leiria, Portuga*l

Resumo

O artigo procura abordar a importância das emoções na aprendizagem, tendo em atenção que a missão da educação deve também focar-se no desenvolvimento social e emocional. Atualmente, as neurociências confirmam que as emoções têm impacto na aprendizagem, no entanto, muitos responsáveis educacionais resistem, ainda, a incorporar nas aprendizagens tarefas que trabalhem as emoções. Ao longo deste texto vamos abordar a importância das emoções para a aprendizagem e refletir sobre o papel do educador neste processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: emoção, neurociência e aprendizagem

Nota breve sobre as emoções

Porque não nascemos ensinados como espécie, ao contrário de outras, precisamos de um animal cuidador desde muito cedo. Então o paradigma emocional e social da aprendizagem envolve uma intersubjetividade, entre um ser maturo e um ser imaturo em interação afetiva e pedagógica prolongada e não esporádica. Toda esta lógica desenvolvimental, começa numa fase precoce do bebé humano, quando a mãe lhe empresta o seu pensamento até que ele seja capaz de pensar (Bion, 1979) e depois se prolonga ao longo da vida em todos os atos de aprendizagem. Este cenário emocional e social da aprendizagem que é simultaneamente, evolucionista e educacional, não pode ser esquecido. Assim, nos humanos, as emoções são fundamentalmente sociais, isto é, que resultam de um fenómeno de atenção partilhada.

Então o desenvolvimento resulta de um prazer relacional que se enraíza nas experiências mútuas, que formam um grupo de emoções e sentimentos com um determinado sentido. Assim, "o amor que promove e alimenta o crescimento é sempre – mesmo o amor mais primário – um amor que une e separa o sujeito do objecto – tornando-o como único, diferenciando-o desde logo e facilitando as identidades (...). É, portanto, um amor que prepara o sujeito para a autonomia, facilitando-lhe o contacto com o diferente" (Belo, 2020, p. 169).

Deste modo, clarificar as emoções que são iminentemente sociais, realiza-se ao mesmo tempo que se clarifica as mesmas relações sociais, por isso, socialização e desenvolvimento emocional são bidirecionais e influenciam-se mutuamente (Semper, 2019). O bebé e a criança adaptam-se e aprendem porque beneficiam da transferência cultural intergeracional, intencional e emocionalmente proporcionada e propiciada pelo educador. Neste contexto "os pais são embaixadores da realidade, o que por si só – além de proteger contra eventuais traumatismos – é fonte de frustração, inibindo ou adiando o impulso pessoal. São também guardiões da paz, protegendo os filhos das suas próprias impulsividades" (Belo, 2020, p. 176).

Então, as emoções são adaptativas porque preparam, predispõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas. Fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo e, também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto (Damásio, 2010). Assim, em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. No ser humano, ao longo da sua evolução, e na criança, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, todas as ações e pensamentos (como sinónimo de cognição), são desenhadas pela emoção.

Porque os seres humanos são animais sociais e dispõem de cognição social e de inteligência emocional, não surpreende que as emoções arrastem uma dinâmica interpessoal muito profunda, objetivada na relação educando-educador e assim primordial às aprendizagens escolares. Neste sentido, percebemos as emoções como fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas procuram atividades e ocupações que fazem com que se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal (Fonseca, 2016).

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da apren-

dizagem humana. Sem dispor de funções de autorregulação emocional, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada. Assim, esta capacidade revela-se fundamental para toda a atividade humana. Esta é a razão pela qual o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais (Damásio, 2020).

Os educadores facilitam o desenvolvimento do processo de maturação social e com ele a aquisição de um *locus de controlo* interior, ou seja, um educador ajuda o seu educando a modelar o seu progresso maturativo cerebral, desenvolvendo diferentes circuitos neuronais.

> "O cérebro é único para cada pessoa e é construído na interface entre a experiência e a genética, no âmago do par natura-cultura, no qual educação e natureza se ligam indissociáveis uma à outra e se tornam, de igual modo, num só facto que pode ser consubstanciado neste conceito de "cérebro social" que alia órgão do corpo (natura) e experiência no mundo (educação e cultura)" (Vasconcelos, 2017, p.36).

Os estudos científicos das neurociências têm vindo a verificar como os cérebros se tecem nos contextos das famílias, comunidades e grupos sociais. É no cérebro emocional e social que cabem as teorias da mente, as teorias da vinculação e da afiliação. Então, é na interação social, logo emocional, entre um ser experiente e um ser inexperiente, por exemplo, na relação primordial e vinculativa mãe-filho que, ao estender-se à relação educador-educando, resulta no processo de aprendizagem onde as emoções de uns se mesclam com as cognições de outros, entre os que ensinam e os que aprendem.

Assim, a aprendizagem, resulta das dinâmicas interpessoais profundas entre o educador e o educando, e entre este e os seus pares, bem como do sistema neurofuncional das emoções, dependente da significação das mesmas. Em termos de substratos neurológicos, responsáveis pelas funções emocionais, incluindo necessariamente as funções afetivas e sociais, falamos em particular o sistema límbico - córtex relacional, social, emocional, uma região subcortical mais profunda e central do cérebro, e do seu envolvimento, desde os primórdios evolucionistas dos mamíferos mais antigos, nas relações do organismo com o seu meio social, com presente e o passado (Fonseca, 2016).

Então, as emoções captam a atenção e ajudam a memória, tornando-as mais relevantes e claras. A sua ativação ou excitação somática desencadeia vínculos que fortalecem as funções cognitivas, ao contrário do que se pensava no passado, estabelecendo uma relação entre emoção e cognição.

Damásio (2017) sugere que as funções cognitivas, como o pensar, o induzir, o raciocinar e o tomar decisões, são guiadas pela emoção e pela avaliação e julgamento das consequências das ações. Quando refletimos sobre uma ação, por exemplo, a resposta a um problema de matemática ou a execução de um exame, experienciamos reações emocionais baseadas na nossa expetativa sobre as soluções e sobre as nossas experiências passadas, algo que joga também com aspetos históricos autobiográficos e, por isso aprendemos com os resultados passados e, a partir deles, regulamos os nossos comportamentos futuros. A componente emocional ou afetiva da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva, encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas atinentes, mas, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las e dissuadi-las (Fonseca, 2016).

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, têm, assim, um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, e podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e interessante, ou pelo contrário, em algo aborrecido, enfadonho ou detestável (Fonseca, 2016). A cognição sem a emoção não é possível pois o cérebro opera num todo funcional. As emoções conferem, portanto, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que nada pode ter existência objetiva sem que antes tenha sido subjetiva (Belo, 2020). Deste modo, podemos referir que prestar atenção, estar motivado e envolvido, cognitiva e continuadamente são funções do cérebro emocional humano, que se harmonizam neurofuncionalmente no processo de aprendizagem. É a componente emocional que de certa forma conecta e liga o cérebro com o fim de o acomodar continuamente ao processo contínuo que é a aprendizagem.

Emoções e aprendizagem

Em termos humanos, a aprendizagem é inseparável do ensino, não há educador sem educando, visto tratar-se de um processo de transmissão de conhecimentos, que subentende uma dinâmica interpessoal profunda que mencionamos anteriormente, logo de um processo social e intersubjetivo, pois envolve, simultaneamente, as emoções de um ser experiente com as de um ser inexperiente, mas é importante referir a ideia de que os adultos para serem cuidadores, têm que ser desejados (Belo, 2020).

É impossível pensar em separar a emoção da aprendizagem ou a emoção da cognição ou da razão, ou conceber, exclusivamente, a individualidade do sujeito aprendente, sem pensar na individualidade de quem ensina, porque educando e educador interagem socialmente e aprendem um com o outro. Logo, quer a emoção, quer a cognição, devem ser enquadradas num contexto social e cultural.

A aprendizagem não é um ato isolado e tem que ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional partilhado, o que só por si integra emoções e cognições, exibição de sinais não verbais e corporais de tristeza, alegria, desgosto, surpresa, zanga, medo. Assim, a aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, sendo que ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente.

Todas as práticas educacionais de aprendizagem que ocorrem num contexto escolar ou não académico não são neutras e não se concebem sem estar envolvidas, encaixadas e incorporadas social e emocionalmente, sendo que as neurociências têm vindo a demonstrá-lo cada vez mais (Semper, 2019). Estas ensinam-nos que as emoções desempenham um papel formativo na cognição e na aprendizagem e é consensual que o funcionamento do cérebro na aprendizagem coloca a emoção tatuada na cognição (Damásio, 2010).

Os ensinamentos das neurociências, ao aproximar as emoções do processo ensino-aprendizagem, dão-nos inúmeras ajudas para pôr em prática estratégias e experiências de interação emocionalmente significativas que melhoram, não só o ensino, como a aprendizagem (Fonseca, 2016).

Ao longo da infância é a emoção que abre o caminho à cognição. A lenta emergência da conscientização de si ou o sentimento de si (em termos psicomotores, é sinónimo de noção do corpo) na criança faz emergir a sua cognição, ou seja, as funções cogni-

tivas superiores das aprendizagens humanas mais complexas, que se vão construindo e reconstruindo face à dinâmica das suas reações comportamentais, emocionais e afetivas, evoluem a partir da integridade antecipatória das funções emocionais (Fonseca, 2016).

A maturação do cérebro humano e, consequentemente, todo o neurodesenvolvimento da criança que suporta as suas aprendizagens, reforçam o papel da afetividade e da harmonia das interações emocionais precoces. O brincar é uma das atividades que mais estimula a criatividade, quer seja quando o cuidado envolve sobretudo, aspetos não verbais quer quando envolve a tentativa de compreender usando a linguagem verbal. Assim, o brincar permite o fluir entre várias formas de se relacionar com a realidade e entre as várias etapas do amadurecimento, num jogo entre a necessidade do educando e a realidade, funcionando o brincar como um espaço "entre" e num tempo que se atualiza pela experiência vivida (Belo, 2020).

A emoção, na sua essência semântica, é sinónimo de esquemas de ação ou estado de preparação do organismo para certas respostas corpóreas a tarefas, situações ou eventos e concomitantes comportamentos, particularmente as que têm valor de sobrevivência (Damásio, 2013). Como definição mais pedagógica, podemos acrescentar que a emoção é um impulso neurobiológico que impele o organismo para a ação.

> "Toda actividade humana é emocional, porque é pessoal – é como pessoa que agimos. Quando agimos sobre e/ou com outra pessoa, é bipessoal, pois contamos com a emoção do parceiro (tri ou *n* pessoal, no trio ou no grupo); mas sempre emotiva e intencional – não somos máquinas, temos intenções e emoções, propósitos e movimentos afetivos, projectos e antecipações emocionais, ao mesmo tempo que ressonância afectiva, saudade, ressentimento; enfim, somos seres de passado e futuro vivenciais, afectivos: nostalgia e anseio, desgosto e recusa" (Matos, 2019, p. 317).

É pelo alimento afetivo e cultural que os neurónios vão tecendo, com as suas sinapses, o rendilhado dos processos biológicos, psicológicos e sociais que moldam o cérebro humano e, consequentemente, permitem o funcionamento do "espírito" humano. São as relações de intersubjetividade com os outros que vão alimentar os processos de mentalização que fazem expandir e reorganizam, incessantemente, as redes neurológicas (Vasconcelos, 2017).

Para todos os efeitos, a emoção é uma informação que se acumula no cérebro do indivíduo a partir da sua experiência, e usa essa informação para agir com vantagem adaptativa e estratégica em situações futuras. A emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem, exatamente porque a emoção emanada do organismo, ou seja, do corpo (múltiplas sensibilidades) e da sua motricidade por interação com o envolvimento, gera uma multiplicidade de fenómenos psíquicos complexos, pelo que a importância das emoções e da afetividade nas aprendizagens é obviamente inquestionável (Fonseca, 2016).

A emoção por ser menos objetiva e menos mensurável que a cognição, exatamente por ser uma característica e um dom da subjetividade da criança em situação de aprendizagem, tem sido menos estudada, mas ela faz parte do desenvolvimento da criança e é parte integrante das suas aprendizagens. Aprender, pensar, utilizar estratégias executivas e tomar decisões acertadas requer intuições relevantes, ou seja, funções emocionais profundas, é esse atributo da personalidade que caracteriza os seres humanos que aprendem e pensam com eficiência. A aprendizagem eficiente e com sucesso, em síntese, incorpora a emoção na cognição, isto é, incorpora funções emocionais nos processos de aquisição de novas competências e de novos conhecimentos. As aprendizagens complexas não podem excluir as emoções, pelo contrário, envolvem a cultura e o aprofundamento de estados emocionais habilidosos e engenhosos (Fonseca, 2016).

Em suma, as emoções precisam fazer parte das experiências de aprendizagem, pois a sua integração efetiva e eficiente só se opera neurofuncionalmente quando a emoção e a cognição estão em perfeita sintonia. A aprendizagem, a atenção, a perceção, o processamento de informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento emocional e o racional. Podemos experimentar emoções de excitação e de desapontamento, de prazer e desprazer, de paixão ou de rejeição em todas as nossas aprendizagens desenvolvimentais. As reações emocionais perante situações de aprendizagem podem mudar rapidamente o comportamento do indivíduo e dependem frequentemente, das suas consequências e como elas são, ou não, cultural e pedagogicamente reforçadas e valorizadas.

Ensinar a aprender as emoções

"Eu não estou a aprender sobre emoções. Eu estou a sentir emoções". Rescrevendo a frase apresentada no texto de Noronha (2019) - "Eu não estou a interpretar nada, eu estou a sentir", entende-se que

> "Nesta frase está presente um argumento que nos leva a repensar e reavaliar o "sentir" enquanto saber. Quem sente sabe e não depende de qualquer racionalidade externa à corporeidade para conhecer e descrever o mundo. Quem sente sabe e no dizer do sentir não existem incertezas, hipóteses paralelas ou argumentos contraditórios. O "sentir" não se apresenta como interpretação, mas como facto vivido na certeza da carne e da vida, para lá de qualquer outra explicação" (Noronha, 2019).

Vivermos permite-nos sentir um grande número de emoções,

> "[...], com o corpo, o nosso e o dos outros. Antes de qualquer palavra ou pensamento, as sensações são tudo o que somos e temos. As emoções ganham forma e conteúdo a par com as experiências e conhecimentos que nos alargam e saem de imagens, sons, odores, sabores e texturas, marcadas pelo tempo que faz e pelo tempo que passa, pela idade que temos, pelas doenças que nos dobram, pelas resistências que nos levantam, até que a morte nos desfaça, ainda inteiros nas emoções de quem fica" (Noronha, 2019).

"As emoções vêem-se, ouvem-se e podem ser tocadas na arte que fazemos" (Noronha, 2019), nos livros que lemos, nas brincadeiras, no trabalho, nas relações, "sentidas de novo por quem as procura, por quem lhes dá uso" (Noronha, 2019). "As emoções, produtos e produtoras daquilo que entendemos como incorporado, cognitivo, criativo, performativo e social, são as realidades que podem informar e revolucionar a nossa razão" [...] (Noronha, 2019).

Então, fica claro que quem educa têm de proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem emocional se, efetivamente, as suas missões sociais tão transcen-dentes se compatibilizarem mais com as emoções e as cognições dos seus aprendizes, e se preocuparem mais com os seus níveis de satisfação com e para a vida. Assim, é importante que a educação se funda em estratégias de crescimento emocional. Logo, devem fomentar a indução de emoções com os conteúdos a serem aprendidos, utilizando uma estratégia cooperativa que envolva as experiências e a sua significação; devem encorajar os aprendizes a desenvolver intuições inteligentes, ou seja, à promoção e enriquecimento do pensamento intuitivo, com recurso à criatividade e ao raciocínio crítico; devem gerir intencionalmente e ativamente um clima emocional e social em todo o contexto de aprendizagem, permitindo aos aprendizes cometer erros e aprender com eles, estratégia que implica um clima pedagógico de confiança e de respeito (Fonseca, 2016).

Esta ideia de ensino-aprendizagem, baseado na significação emocional do que se aprende, funciona como como uma espécie de ponte que se vai construindo entre o real e o imaginário, numa diacronia em que tudo o que vai acontecendo se situa entre essas duas margens, o que permite não só fazer a ligação entre o passado e o futuro, mas também compreender o passado para prevenir o futuro. A esta ideia, Carlos Amaral Dias e Maria Moreira dos Santos (2019) acrescentam o conceito bioniano de "transformação", para demonstrar que o processo educativo pode ser entendido metaforicamente como ponte que transforma à medida que se caminha por ela, e que permite conhecer, compreender e aprender.

Em jeito de síntese

Importa percebermos que as emoções são o próprio pensamento. São os guias sofisticados da natureza humana na e para a ação, tanto avaliativa e cognitiva como motivacional e tem um papel fundamental nas tomadas de decisão. Hoje, qualquer ato humano envolve estas duas faces a cognição e a emoção. São elas que possibilitam as correlações mais criativas.

Assim, o corpo marca emoções que influenciam nos nossos processos decisórios confirmando que não há uma racionalidade pura nos processos de decisão, mas uma relação estreita entre os processos cognitivos e a significação da experiência vivida e aprendida. Estas novas descobertas sobre o papel das emoções para o desenvolvimento, revelam a importância de as considerarmos em todos os contextos de aprendizagem. Estes, devem socorrer-se de todos os "instrumentos" que facilitem a aprendizagem. A arte pela sua capacidade de "impressionar" o corpo e dessa forma fornecer informações significadas, é um dos seus instrumentos privilegiados, funcionando como um objeto transitivo entre o educando e o educador.

Neste contexto todo o educador com funções de transformador, acredita que o seu educando é capaz de saber e de aprender todo este processo emocional de transformação e que ele acontece neste espaço "transacional", para usar um conceito de Vygotsky (2001), e que todo este processo tem uma função transformadora. Falamos de uma capacidade de escuta, de empatia e de abertura ao outro. Falamos, também, de um modo de ser e de estar, que deverão ser da ordem da sensibilidade para com a vida e da tolerância à incerteza que marca o ato de educar.

Bibliografia

Belo, M. (2020). *Estudos Winnicottianos*. Coisas de Ler

Bion, W. (1979). *Elements de Psychanalyse*. PUF.

Damásio, A. (2020). *Sentir & saber – A caminho da consciência*. Círculo de Leitores

Damásio, A. (2017). *A Estranha ordem das coisas*. Temas e Debates

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si*. Temas e Debates.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Temas e Debates.

Dias, C. & Santos, M. (2019). *Vida e Psicodrama Roteiro de Um Livro-Ponte.* Climepsi.

Fonseca, V. (2016). Importance of emotions in learning: a neuropsycopedagogical approach. *Revista Psicopedagogia*, *33*(102), 365-384. Consultado a 21.05.2021, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620160003000014&lng=en&tlng=en

Matos, C. (2019). *Laço de Seda. Mente de diamante*. Climepsi.

Noronha, S. (2019). "Emoções", *Dicionário Alice*. Consultado a 27.05.21, em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24276

Semper, J. (2019). *Neuropsicologia de las emociones*. Pirámide.

Vasconcelos, A. (2017.) O Cérebro Social: Compreendendo o Cérebro como um Órgão Social. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*. 32 (6) 34-52.

Vygotksy, L.S. (2001). *Pensamento e Linguagem.* Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas

Capítulo IV

A linguagem plástica na intervenção educativa, social e cultural: desenvolvimento da experiência de formação «Autorretrato»

Lúcia Grave Magueta

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

As experiências de criação em torno do autorretrato permitem, a quem as vivencia, uma reflexão sobre si. Nas palavras de Katanosaka (2015, p.6), o autorretrato é «expressão artística e produção de conhecimento em direção à nossa existência, espaço para sermos e nos inventarmos, agirmos e termos a nossa reflexão». A representação da própria imagem é muito presente na história das artes visuais, havendo neste espaço de criação referências artísticas universalmente conhecidas, como Rembrandt, Van Gogh, Salvador Dali, Cézanne, Andy Warhol, Frida Kahlo, entre tantas outras. Existem artistas que dedicam a sua carreira apenas ao autorretrato como, por exemplo, o artista contemporâneo americano Bryan Lewis Saunders, que produziu o conjunto de obras intitulado *Under the Influence* (composições em que representa a perceção que teve de si mesmo após o consumo de substâncias diversas). Também Cindy Sherman, na fotografia, se constitui como uma referência contemporânea, ao incorporar várias personagens nos seus autorretratos.

Neste texto apresenta-se uma experiência de formação que tem sido desenhada e posta em prática no contexto da unidade curricular de Laboratório de Artes Plásticas do curso de Mestrado em Intervenção em Animação Artísticas e que incide sobre o autorretrato, como exercício de expressão da individualidade.

Os artefactos artísticos e as reflexões que têm resultado da concretização de várias edições desta experiência desocultam o seu valor para a formação de profissionais que atuam na área da educação e em diferentes âmbitos da intervenção comunitária.

Palavras-chave: Autorretrato; educação; expressão; intervenção; linguagem plástica

Introdução

Neste texto são descritas as decisões pré-ativas, o desenvolvimento do processo criativo e a avaliação de uma experiência de formação dirigida a profissionais de educação e da intervenção social e cultural, sendo a sua principal finalidade a reflexão em torno do valor das experiências com a linguagem plástica para o trabalho nesses contextos.

Esta experiência teve lugar em várias edições do Laboratório de Artes Plásticas, uma Unidade Curricular (UC) que se enquadra no plano de estudos do curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas. Este ciclo de estudos integra a oferta formativa da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e visa proporcionar conhecimentos e competências a nível teórico, prático e metodológico nas áreas chave da valorização da compreensão das potencialidades interventivas das artes na educação/animação.

Este curso de mestrado é frequentado por profissionais com formação ao nível da licenciatura em áreas diversas: artes, animação cultural, educação social, psicologia, educadores de infância e professores de diversos níveis de ensino. Esta diversidade na formação de base, inevitavelmente, leva a que cada grupo de estudantes tenha diferentes experiências e pré-requisitos relativamente aos conhecimentos e experiências no âmbito das artes visuais.

Dando «corpo» e «significado» aos propósitos do curso, a UC de Laboratório de Artes Plásticas procura que os estudantes (1) desenvolvam a perceção, a sensibilidade estética, a capacidade de interpretação e comunicação no registo gráfico de ideias pessoais e na análise de obras representativas em diversas vertentes das artes plásticas (pintura, escultura, instalação, design e outras); (2) utilizem a experimentação plástica com diferentes materiais e tecnologias; (3) utilizem a representação expressiva explorando a bi e a tridimensionalidade; (4) vivenciem e reflitam sobre os significados expressivos e comunicativos da linguagem plástica e os processos subjacentes à criação; (5) desenvolvam projetos de criação plástica explorando os aspetos estéticos e técnicos dos diferentes materiais e tecnologias (na pintura, escultura, instalação, design ou outras vertentes do uso da linguagem plástica); e (6) antecipem formas de utilizar as artes plásticas na intervenção em animação artística, tendo em conta a natureza dos contextos sociais e culturais.

Investigar as práticas em contexto permite refletir sobre as diferentes opções que se fazem em diferentes percursos – o do desenvolvimento da UC e o do desenvolvimento do curso – tendo como fim a (re)orientação do processo de formação, fazendo sempre a (re)construção do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como referência o estudante.

Tal como foi referido atrás, para descrever esta experiência de formação definiram-se três momentos, que correspondem à sequência em que se concretizam: as decisões pré-ativas; o desenvolvimento do processo criativo; e a avaliação do processo criativo e expressivo.

Contextualização teórica

Um «autorretrato» é um registo que alguém faz de si mesmo. Esse registo pode materializar-se por diferentes meios – pode ser um autorretrato desenhado, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, ou mesmo um autorretrato escrito. O autorretrato nem sempre representa a imagem real da pessoa. O artista espelha e reflete a sua imagem e a imagem do seu mundo, da sua época e dos seus valores (Canton, 2001).

O autorretrato pode representar como o artista se vê, fazendo um exercício de descoberta de si mesmo. Nas palavras de Vera (2014), «O protagonista e o autor fundem-se na mesma pessoa, realizando uma obra de arte que mergulha na fronteira entre o estudo físico do protagonista e a psicanálise pessoal do próprio autor e representa, como resultado, os seus aspectos emocionais mais profundos, o seu estado de espírito e algumas características da sua personalidade».

Gil (2005) questiona se «Uma reta, uma cor, uma curva, seja qual for o seu grau de abstração, não exprime algo?». É também do significado expressivo do que vemos que nos fala Arnheim (1997), quando refere que a expressão são maneiras de comportamentos orgânicos e inorgânicos revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos.

A experiência de formação aqui descrita – e que se posiciona como um exercício de expressão da individualidade – identifica-se com a ideia de que o pensamento artístico deve fluir naquilo que o rodeia, sendo transversal, e não estar apenas fechado em si mesmo. A transversalidade, nesta experiência, efetiva-se no cruzamento de dife-

rentes meios de criação, de soluções divergentes, e na aceitação de que um processo semelhante poderá ser promovido em diferentes contextos, à luz do que é referido por Pradas (2016). Para este autor, há situações que facilitam a criatividade e a busca de novas linguagens, formas de comunicação e expressão. Tendo o autorretrato tantas formas de ser materializado, apesar de o contexto de formação ser no âmbito da linguagem plástica, esta experiência de formação, nas diversas edições em que foi realizada, aceitou sempre que as produções dos alunos pudessem estar ligadas à literatura, ao teatro, à música, à dança, etc., facilitando interconexões. Tal como diz Pradas (2016, p. 72), «Um pensamento global facilita a compreensão e avaliação de determinada questão em comparação a um pensamento isolado, cujas respostas serão sempre tendenciosas e parciais».

Decisões pré-ativas

Ao desenhar uma sequência de momentos letivos, permeados por abordagens aos conteúdos da UC, optou-se por uma «metodologia da presença», tal como é designada por Oliveira (2014), pondo em prática uma metodologia que incluía a história de cada estudante, tomando «o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem» (p.22). Assim sendo, os conteúdos encontram destaque à medida que se discutem soluções de composição nas produções dos estudantes – esboços, maquetes, pesquisas e *drafts* diversos.

A planificação da experiência desenvolve-se: (1) perspetivando as competências a desenvolver; (2) definindo uma sequência de momentos e etapas e o número de aulas previstas; (3) definindo espaços de reflexão, aprofundamento teórico e de integração e articulação com outros temas ou experiências anteriores; (4) selecionando bibliografia específica e outras fontes de informação; (5) definindo espaços de experimentação livre de técnicas e materiais; (6) perspetivando necessidades de espaço físico e de condições materiais para a concretização do processo criativo e expressivo; (7) numa lógica de investigação, perspetivando a recolha de dados para a avaliação e para o estudo da experiência de formação.

Também é neste espaço de decisão, anterior à concretização das aulas, que se prepara o «cenário pedagógico» que despoletará a criação – a preparação de materiais didáticos, a seleção de fontes de pesquisa de imagens e de referências teóricas.

Aos estudantes sugerem-se as seguintes etapas: ***sonhar***, imaginar algo, partindo de um indutor – algo que despoleta o processo criativo; ***tornar visível o pensamento***, «materializando» em traços o(s) objeto(s) imaginado(s) e pensar em materiais que tornam a ideia exequível, tendo em conta o tempo disponível, as etapas de construção do objeto e a organização espacial dos elementos - os de suporte, estruturais e de maiores dimensões, e outros de menor dimensão; ***executar*** – construção do que se idealizou, construindo estruturas, elementos que se agregam de acordo com uma organização espacial previamente organizada e planeada, aplicando técnicas adequadas aos materiais; ***avaliar*** – no processo de execução, definir um momento em que se faz uma análise: o objeto criado representa a intenção expressiva inicial? O que se alteraria? Está equilibrado? Há coerência visual no conjunto? O todo e as partes «comunicam» entre si e articulam-se? Há uma lógica visual? Denota sentido estético?; ***finalizar*** ou ***repetir*** o processo, idealizando novas soluções, compreendendo o "erro" (ou "desvio") como parte do processo.

Pelas soluções de composição que incorporam – nas quais se utilizam meio de criação plástica ao alcance dos estudantes – selecionaram-se obras da autoria dos ilustradores referenciados por Busch, Klanten e Hellige (2013), tais como John Stezaker, Sergei Sviatchenko, Cur3es, Jessie Draxler, Eli Craven, Matthieu Bourel, entre outros. De igual modo, também se selecionaram obras de autorretrato de diferentes épocas e artistas: Rembrandt, Van Gogh, Salvador Dali, Cézanne, Andy Warhol, Frida Kahlo, Bryan Lewis Saunders, Cindy Sherman, Scott Hutchison, entre tantas outras.

Desenvolvimento do processo criativo

Num momento inicial, desenvolve-se uma fase de planeamento – ao planear, o estudante deve também pesquisar, tendo como referência as questões: «O que sei sobre materiais e o modo como se transformam?»; «O que vejo nos materiais e objetos que me rodeiam e me dá pistas visuais para a criação?»; «Que obras e artistas conheço e que posso ter como referências para desbloquear o meu processo criativo?»; «Em termos das artes visuais, como é que o tema que selecionei já foi representado? (fazer pesquisas de imagens por ilustrações, capas de livros, objetos artísticos, registos fílmicos, etc...)»; «Que referências visuais já existem a respeito deste tema?». Para Salles (2007, p. 47), as imagens podem ser «geradoras», na medida em que «podem agir como elementos que propiciam futuras obras, como, também, podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento».

O processo criativo surge despoletado pelas respostas à questão «O que me carateriza?» e «O que me representa?» e por diferentes exercícios: a observação de si ao espelho – o corpo, o rosto e as emoções que revela; a observação de fotos representativas de si em diferentes momentos da vida – a infância, fotos de família, registos fotográficos de momentos marcantes; registos fotográficos recentes; «selfies» usadas nas redes sociais; conjuntos de imagens relativas a outros elementos – espaços, paisagens de locais específicos (praia, floresta, campo, cidade), e símbolos; e *brainstorming* de ideias – máximas, cores simbólicas, palavras (*hobbies*, valores, nomes de familiares), frases, elementos. Estas possibilidades surgem porque a experiência artística pode ser despoletada por um elemento primordial, «uma inscrição num muro, imagens de infância, um grito, conceitos científicos, sonhos, um ritmo, experiências da vida quotidiana (...) O facto que provoca o artista é da maior multiplicidade de naturezas que se possa imaginar. O artista é um recetáculo de emoções» (Salles, 2007, p. 55).

Tendo como referência, ou não, as obras artísticas analisadas, ou outras que foram encontradas em pesquisas de imagens, começam os primeiros ensaios de composição visual.

Nesta fase inicial há, habitualmente, um registo que predomina – organizar composições com fotos, que se recortam e se fragmentam para «capturar» uma expressão ou um pormenor de expressão. Das cópias em cor ou a preto e branco extraem-se fragmentos que se vão agrupando, fazendo representação plástica de ritmo e movimento.

Os esboços desenvolvem-se com registos fotográficos integrados com o desenho, a pintura e a colagem de materiais diversos. As soluções de composição integram a fotomontagem, o *cadavre exquis*, a assemblagem, entre outras (ver exemplos representados nas Figuras 1, 2 e 3).

Neste processo, volta-se a observar a obra a artística, a discuti-la, a descobrir os processos de criação que lhe estão subjacentes. O facto de se vivenciar os exercícios anteriores traz à análise um olhar focado, crítico e mais compreensivo e interessado no conhecimento da obra. Esta "releitura" provoca novos esboços e novas possibilidades de composição que vão desembocar nas decisões relativamente a uma composição "final".

Figuras 1, 2 e 3 – *Algumas composições de autorretrato*

Nos esboços e maquetes, explorações livres e "informais" de construção de imagem, através da exploração plástica bidimensional e tridimensional, concretiza-se a experimentação de meios de criação plástica e ressaltam as abordagens a diferentes conteúdos, requeridos pelas situações criadas – a leitura da imagem, a forma, a relação figura-fundo, a estrutura da composição, o equilíbrio visual, a dinâmica, a luz, a cor, o espaço, em geral, no modo como são abordados por Arnheim (1997), Joly (1994), entre outras referências teóricas das artes visuais.

As composições finais, ao longo das diferentes edições desta experiência têm incluído os seguintes meios de criação: desenho; pintura; colagem plana e em volume (monomatérica e polimatérica); colagens com fotomontagem; exploração da tridimensionalidade, através de construções (em *layers*, por exemplo); construção de agamógrafos; preenchimento de fundos com técnicas de pintura diversas (*dripping*, *zentangle*, estampagem, entre outras).

Avaliação do processo criativo e expressivo

Esta experiência faz sobressair o que o autorretrato pode trazer ao ensino das artes visuais e ao desenvolvimento de um currículo nesta área, concretizando o que refere Goodson (2007). Para este autor é importante que se criem as possibilidades para que as narrativas pessoais possam fazer parte da construção curricular e do próprio processo formativo, mudando de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa. Crê-se que a experiência aqui descrita se inscreve nesta intenção.

As composições (*drafts,* maquetes e trabalho final), os registos que se fazem sobre o processo ocorrido e as reflexões orais e escritas permitem fazer uma avaliação do desempenho e aprendizagem dos estudantes, à luz dos referentes que se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1- *Referentes a considerar na avaliação*

Referentes para a avaliação
1. Estende o(s) temas ou conceito(s) em várias direções
2. Desenvolve um aspeto do tema ou conceito em detalhe
3. Transfere o conhecimento do tema ou conceito para o trabalhos artístico
4. Explora várias ideias
5. Corre riscos através da exploração de algo novo para si próprio
6. Mostra interesse pela experiência artística e pelos conteúdos da UC
7. Desafia-se a si próprio
8. Descreve o que funcionou ou não funcionou na sua experiência pessoal
9. Identifica o que gostaria de modificar no percurso do seu trabalho
10. Descreve o que o seu trabalho significa para si pessoalmente
11. Discute porque é que determinadas escolhas são feitas
12. Descreve ideias, sensações e imagens que são evocadas pela experiência artística
13. Trabalha com autonomia, iniciativa, espírito crítico
14. É cooperante, partilhando as suas ideias com o grupo
15. Revela fluidez, flexibilidade, originalidade, capacidade de organização e manipulação
16. Experimenta técnicas, materiais e modos de formar, com espontaneidade e expressividade
17. Desenvolve o seu percurso de criação plástica com discussão e partilha de ideias
18. Reflete sobre a relação entre as experiências com a linguagem plástica e situações de intervenção
19. Revela que aprofundou conhecimentos sobre os conteúdos da UC

Desta experiência, resulta um enriquecimento das redes de sociabilidade existentes nos grupos, porque todos os seus elementos puderam conhecer-se mais um pouco, dando assim concretização à afirmação de Salles (2007, p.41), «A arte é social, porque toda a obra de arte é um fenómeno de relação entre os seres humanos». Constatando que a criação é um ato comunicativo, esta autora refere também que «O artista não cumpre sozinho o ato da criação. O próprio processo carrega o futuro

diálogo entre o artista e o recetor (...) Está inserido em todo o processo criativo o desejo de ser lido, escutado, visto ou assistido» (pp. 47-48). Os estudantes, nas suas reflexões, referem usualmente que se sentiram desafiados por transferirem para uma linguagem simbólica as ideias que tinham sobre si mesmos, sendo notório o receio inicial por comunicar numa linguagem com a qual não estavam familiarizados. É também frequente a assunção do medo da exposição perante os outros.

As interações durante as aulas têm permitido refletir sobre a transferibilidade da experiência para situações de intervenção – a experiência do autorretrato permite construir uma imagem de si mesmo, estimulando o autoconhecimento, a autocrítica, a comunicação sobre si – estas ideias, que advieram da experiência formativa vivida pelos estudantes, são vistas como fundamentais em situações de intervenção, em que se busca a expressão da individualidade e se procura que a mesma seja capacitante. Este é, sem dúvida, um dos resultados mais importantes da experiência, tendo como referência as finalidades do curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas.

Conclusão

Nas diferentes ocasiões em que esta experiência de formação se concretizou, a criação plástica partiu de um exercício de reflexão pessoal onde, para além da sua imagem, cada um se via e se deixava ver pelo "outro". Neste processo, que procurou ir para além da autorrepresentação, foram realizados registos autobiográficos de natureza diversa: reflexões escritas, pesquisas visuais, esboços, projetos e experiências com materiais e técnicas. Este percurso de construção de ideias e de exploração dos elementos da linguagem plástica culminou com a criação de uma composição final.

As propostas criativas vivenciadas no Laboratório de Artes Plásticas permitiram aos estudantes refletir sobre os significados expressivos e comunicativos da linguagem plástica e sobre os processos subjacentes à criação; experimentar diferentes materiais, técnicas e soluções de composição; e perspetivar formas de utilizar as artes plásticas na intervenção e animação artísticas, tendo em conta a natureza dos contextos educativos, sociais e culturais em que essa intervenção possa ocorrer.

Bibliografia

Arnheim, R. (1997). *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Busch, D. , Klanten, R. & Hellige, H. (2013). *The age of Collage. Contemporary collage in modern art.* Berlin: Gestalten.

Canton, K. (2001). *Espelho de Artista. Auto-retrato*. São Paulo: Cosac Naify.

Gil, J. (2005). *Sem título. Escritos sobre Arte e artistas*. Lisboa: Relógio d'Água.

Goodson, I. (2011). Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, *12* (35), 241-252.

Joly, M. (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Katanosaka, V. Y. (2015). *Autorretrato. Fotografia. Reflexão* [Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História. Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo]. Biblioteca Digital Mackenzie. http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1927

Oliveira, R. (2014). O sentido da memória e dos objetos pessoais na formação docente em artes visuais. *Revista Matéria-Prima, 2* (4), 20-28.

Pradas, F. S. (2016). El dibujo de um programa pedagógico. La creatividad y la transversalidad como eje fundamental en las artes. *Arte y Políticas de Identidad*, *14*, Jul. 2016, 68-78.

Salles, C. A. (2007). *Gesto inacabado. Processo de Criação Artística*. São Paulo: Annablume Editora.

Vera, J. R. M. (2014). Autorretrato: Identidad y reflexión en el arte de la región de Murcia. *Argus-a Artes & Humanidades*, *3* (1).

Capítulo V

Dançaterapia- Um encontro Brasil x Portugal

Aline Rodeguer

Universidade Unyleya, Brasil

Resumo

A Dançaterapia, como pesquisa, registra estudos desde a primeira década do século passado, mas sua definição e aplicabilidade ainda seguia obscura. No Brasil, com o registro de novos cursos, incluindo mesmo Pós-Graduação na área, essa prática chega tomando forma para os futuros profissionais e os seus praticantes.

Este artigo apresenta uma breve apresentação sobre o conceito de Dançaterapia, seus desenvolvimentos no Brasil, a importância da pesquisa e formação para os novos profissionais.

A seguir o relato de uma aula aberta que envolveu alunos do Brasil e de Portugal remotamente no encontro realizado no evento Maio Criativo [Politécnica de Leiria] em maio de 2021.

A proposta teve o objetivo de trazer reflexões para as possibilidades em processos criativos, onde através da evolução dos exercícios propostos fosse criado um ambiente para pensar no momento atual e pessoal de cada um, e como a historicidade participa do processo de criação, de forma direta ou indireta. Ao final da aula colhemos a impressão das atividades propostas, mas tempos depois ainda surtiam efeitos da temática em alguns praticantes, resultado natural da prática em Dançaterapia.

Palavras-chave: Dançaterapia; Dança; Pesquisa; Educação Somática; Dança-Teatro.

Introdução

A dança é a expressão da alma do indivíduo. Forma de comunicação não verbal entre seres humanos antes ainda da oralidade e presente na natureza entre seres de diversas espécies.

Forma de expressar a psique humana, traduzindo em movimentos o que o subconscientearmazena; dialogando com o que a alma retrata das impressões dos fatos.

Por muito tempo marginalizada, a dança se apresenta (ainda atualmente), entre o limite dodesenvolvimento performático e técnico, e expressões culturais populares.

Com a união de conhecimentos afins como a Educação Somática, que amplia a atenção do indivíduo e possibilita novas capacidades, Débora Bolsanello (2005), cita resultados que podemos considerar comuns entre as práticas:

> O aluno entra na primeira etapa do caminho de reestabelecer seu equilíbrio quando ele é capaz de reconhecer que os sintomas físicos ou psíquicos que ele apresenta têm estreita relação com sua maneira habitual de organizar seus movimentos e com a percepção que ele tem do corpo. (p.101)

Mas como estabelecer a pesquisa em Dançaterapia neste universo já formado pelas dançasacadêmicas?

Apesar de não registrar pontualmente sua origem, veio se consolidando com a construçãodas civilizações e suas culturas, de acordo com Fran J. Levy (1988):

> The use of body movement, particularly dance, as a cathartic and "therapeutic" tool is perhaps asold as dance itself. In many primitive societies, dance was as essential as eating and sleeping. It provided individuals with a means to express themselves, to communicate feelings to others, and to commune with nature. Dance rituals frequently accompanied major life changes, thus serving to promote personal integration as well as the fundamental integration of the individual with society. (p.16)

O princípio da Dançaterapia como prática e pesquisa é impulsionada no início do séculoXX, onde grandes artistas e estudiosos respondem principalmente ao período de pós-guerra com a apresentação da dança entre as artes de base para a expressividade humana, juntamente amúsica, a dramaturgia e as artes visuais.

Com as contribuições da dança moderna logo no início do século, muitos foram os destaques na formação do que viria a se tornar a Dançaterapia como **área** de conhecimento.

Quanto será importante que o indivíduo se expresse? Quanto será legítimo que ele compreenda o funcionamento do seu organismo, suas estruturas e capacidades? Como pode a Dançaterapia auxiliar no processo de autoconhecimento e ampliação da consciência corporal?

A Dançaterapia, não se apresenta como um método único e seria tão justo nomeá-la a apenas um autor como chamar a todas as artes marciais pelo mesmo nome ou dar o mesmo nomea todas as estrelas do céu.

A Dançaterapia busca ampliar a saúde do individuo em três principais vertentes: físico, emocional e cognitivo. A seguir Fran J. Levy (1988) retorna apresentando a transformação na dança após grandes revoluções na psiquitria do século XX:

> The overall intellectual climate of this early period revolved around the acceptance of the unconsci-ous in man as a potent source for deepening self-realization and reflection. The revolutionary workof Sigmund Freud in psychology, first introduced in the late 19th century, made a great impact onmodem dance and dance therapy. (p. 19)

Nos tópicos a seguir vamos conhecer um pouco do universo desta linguagem de pesquisa e prática.

1. Um pouco de História

No início do século XX se amplia a busca por uma dança libertária, fora dos moldes acadêmicos da dança clássica e seus padrões. Surge então a dança moderna e consequentementea contemporânea, e assim abrem caminhos para novas práticas e pesquisas corporais mais inclusivas, capaz não apenas de incluir novos grupos praticantes, mas também investindo na educação do movimento e na compreensão do corpo e do indivíduo de forma integral.

Grandes nomes como Isadora Duncan (americana, nascida em 1877 em São Francisco, falecida em 14 de setembro de 1927 em Nice- França; com sua técnica inspirada nos elementosda natureza) e Martha Graham (americana, nascida na Pensilvânia em 1894, falecida em Nova York em 1991; considerada mãe da dança moderna) ,

através de seus desenvolvimentos artísticos inspiraram muitos outros artistas e estudiosos. Sem a estética e a gramática da dança aplicada pelo ballet, a exploração do espaço cénico, da interpretação e do movimento natural se funda emdiversos grupos pelo mundo todo.

Rudolf Laban (hungaro, nascido na atual Bratislava em 15 de setembro de 1879, falecido em 01 de julho de 1958 na Inglaterra), um dos mais importantes nomes da dança do século XX, responsável pela transformação na pesquisa do movimento saudável, nas anotações em dança eestudo de suas qualidades e ocupações. Foi um grande inspirador na construção dos primeiros conceitos de pesquisa e prática da Dançaterapia como área do saber.

Este arquiteto da Escola de Belas Artes de Paris, trouxe o seu conhecimento em teatro e música para as aulas de dança; é considerado o pai da dança-teatro. As suas observações sobre adança traduziram 3 elementos de estudos diferentes: o espaço, a força e o tempo.

Quando nascemos, aprendemos aos poucos os gestos necessários para a nossa sobrevivência de forma independente.

Para realizar um gesto e executá-lo, com eficiência e consciência, existe um grande caminho para isso. Uma criança cai quantas vezes antes de fazer a sua primeira corrida? Quantas desilusões são necessárias para aprender a respeitar-se e respeitar o outro?

Realizamos ao longo da nossa vida, movimentos com esforços repetitivos. Quando estes são realizados sem a distribuição correta de peso, por exemplo, podem acumular 'stresse' mecânico que ao longo dos anos pode trazer lesões crónicas ao organismo ou mesmo facilitar apossibilidade de acidentes.

A rotina diária promove preocupações onde o estímulo cognitivo é dado pela resolução das dinâmicas, e com a nossa mente desatenta às necessidades do corpo, os descuidos com o gesto são constantes.

Para que isso não fosse uma realidade comum a muitas pessoas, seria necessária a introdu-ção da Educação Somática ainda nos primeiros anos escolares.

Crescer sem compreender o funcionamento e capacidades do corpo, sem perceber onde colocar força, e sem dar atenção às suas estruturas, faz com que a população desenvolva mais problemas de saúde.

O indivíduo que não compreende o corpo em que habita e as suas capacidades, o utiliza sem critério e o reconhece de forma errada. Tende a ficar mais impressionado com o que entende outras pessoas e as suas estruturas corporais diferentes e se desvaloriza com relação às suas propriedades. Sendo assim o corpo do outro serve como padrão de beleza, de validação gestual,onde muito comum se torna a percepção de realização de determinada prática física a partir dobiotipo do indivíduo.

"Eu não tenho corpo para dançar!" Essa infeliz expressão é um pensamento atual em todasas partes do mundo, mas que não condiz com a verdadeira função da dança: a expressão humana.

A cultura dos tempos, de género e de perfil pode trazer reforço a essa reflexão, mas, quando pensamos em movimento o que você precisa para executá-lo? De estímulos de contração muscular, direcionamento, controle de força e tempo, encaixe angular das articulações ou de uma permissão social para sua aprovação?

O que isso faz com o nosso corpo? A validação da desculpa da falta de prática ou a supressão daqueles que praticam?

Laban (Ullmann, 1978) com sua pesquisa para o movimento, ao buscar longe dos palcos artísticos, dentro de fábricas a análise do gesto dos funcionários que se machucavam com frequência, notou uma característica comum com os gestos mecânicos "automatizados" que diminuíam a qualidade de vida dos colaboradores, trazendo lesões e os afastando com muito mais frequência do trabalho. Era a dança exercendo o papel de pesquisa e mudando para sempreo campo da atividade física e das artes.

Mary Wigman, que já havia sido instruída na metodologia de Dalcroze, encontra em Laban a metodologia para a ampliação dos conceitos do movimento saudável e inicia seu trabalho em Dançaterapia. Teve como aluna Mary Starks Whitehouse, criadora de um método que intitula de Movimento Genuíno.

Marian Chace, a Grande Dama da Dançaterapia, foi recomendada a praticar dança após uma lesão na coluna por seu médico. Anos após, apaixonada por dança, aprofunda seus conhecimentos na Denishawn School of Dance em Nova York.

Chace reverteu o processo de utilização da dança: não o indivíduo em busca da performance e da técnica, mas o movimento falando e interpretando necessidades do ser. Sua técnica começaa ser solicitada por pediatras e em espaços psiquiátricos pelo seu resultado formidável junto à esses públicos.

Figura 1 – *Mary Wigman*

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Wigma 1- Mary Wigman

Figura 2 – *Marian Chace*

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Wigma 2

Assim como estes também se destacam os nomes de Blanche Evan, Liljan Espenak, TrudiSchoop, Alma Howkins e a grande dama, fundadora da Danzaterpia, a argentina Maria Fux, que inicia seus projetos de pesquisa do movimento após breve período de aprendizado com Martha Graham, que indica que sua metodologia já estava com ela, e não era mais necessária abusca externa de algo que já estava estruturado em suas técnicas de dança. Fux assume a partir deste momento um dos principais papeis na construção de uma das mais difundidas técnicas emDançaterapia hoje aplicadas no mundo.

1.1. A Dançaterapia no Brasil

A Dançaterapia no Brasil é praticada há muitos anos, nas suas mais diferentes formas de linguagem. Nas danças circulares, na metodologia de Maria Fux bastante difundida aqui por elae por seu discípulo Pio Campo. Ainda temos a Biodanza e outros estilos praticados, como: a Tangoterapia, Sambaterapia, Danças Ciganas e as nossas Danças do Folclore Popular Brasileiro, a oferta é bem maior do que se poderia citar num único artigo.

A dança fala da nossa história, das nossas heranças e ancestralidade. Além, ela aborda ainda o que entendemos sobre o que construímos e como vamos evoluir como sociedade.

Está em trânsito a abertura da primeira Associação em Dançaterapia no Brasil para o anode 2021 (o que, por exemplo, nos EUA já existe o registro da primeira associação desde 1966).

Reconhecemos a importância na busca pela formação e regularização destes profissionaisvisto a intervenção direta na saúde dos pacientes, não podendo ser aplicada de forma empírica esem embasamento teórico/ prático sobre suas possibilidades.

Por esta razão a crescente busca na construção de cursos práticos e formativos na área. Atéa presente data são 4 cursos de pós-graduação ofertadas em instituições diferentes, entre elasa Faculdade Unyleya ao qual coordeno, onde houve a primeira oferta de formação totalmente remota e com excelente resposta de aceitabilidade no mercado, com seus primeiros profissionais formados atuando na área.

Enquanto a regularização do ofício de dançaterapeuta não se estabelecer, ficamos à margem da atuação de profissionais pouco qualificados que podem além de comprometer o desenvolvimento da área, ainda mais perigoso, comprometer o desenvolvimento do paciente/aluno.

Com o trabalho em pesquisa e difusão da prática no país se expandindo surge a oportunidade de estabelecer novos contactos pelo mundo, para estabelecer mais profundos caminhos de aprendizado, de diferenciação, de aplicabilidade e intervenção, apresento no próximo tópico uma aula especial [para a Politécnica de Leiria].

2. A aula

No dia 05 de maio de 2021 aconteceu o nosso encontro, de forma remota e reuniu cerca de 7 alunos e 3 membros convidados pela coordenação [Politécnica], 4 alunas presenciais em São Paulo no Canto da Dança, mais alguns alunos da faculdade Unyleya distribuídos pelo país.

A aula foi divida em duas partes:

2.1. Apresentação teórica do conteúdo

Pelo mundo a referência em Dançaterapia quanto área de conhecimento ainda é descentra-lizada. No Brasil nem mesmo a terminologia se apresenta numa forma única, sendo descrito em alguns artigos como Dançaterapia e em outros como Dança Terapia.

Métodos são mais difundidos que a área de conhecimento. Resultado disso pode se apresentar pela disputa de marcas e patentes acima da necessidade da construção dos saberes próprios para a prática saudável.

Os grandes nomes da história da dança citados anteriormente e outros tantos anónimos, trabalharam por uma dança com práticas inclusivas e que não apenas respeitassem característicase necessidades diferentes, mas que pudesse auxiliar na promoção da qualidade de vida, da expressividade artística e emocional do indivíduo.

Em 2019 recebo o convite da faculdade Unyleya para a construção do primeiro curso depós-graduação em Dançaterapia da empresa e a primeira de ensino totalmente à distância no país.

Um grande desafio reunir os saberes necessários para os futuros profissionais da prática sem contacto presencial, mas isso não deve ser fator limitante. O saber pede dedicação e abertura de novas possibilidades e o ensino à distância traz uma forma de socializar conhecimento, retirando a sua exclusividade de grandes centros urbanos e alcançando outros estudantes, ainda mais, num país continental como o Brasil. É a possibilidade de levar fundamentos e recursos para lugares onde a prática já existe, mas ainda afastada de conhecimentos que contribuem para a segurança e o desenvolvimento do trabalho, habilitando assim o profissional para o mercado de trabalho com responsabilidade no atendimento humanizado.

No Brasil e no mundo não temos a exclusividade dos trabalhadores da área serem estudantes formados num curso específico no trabalho com dança, apesar da excelência nas suas formaçõesacadémicas para professores e praticantes.

2.1.1. O início da Intervenção

A Dançaterapia foi apresentada ao grupo [Politécnica] então como conceito que abrange apesquisa e a prática em dança que atua com finalidade terapêutica corporal, emocional, cognitiva e espiritual.

Como o convite veio para a participação do evento sobre intervenções artísticas, optei pelas práticas trazerem reflexões a cerca da origem da criatividade e processos que nos auxiliama refletir sobre como a inspiração surge.

Como a inspiração parece por vezes desaparecer e o quanto nos permitimos para que ideias surjam de forma natural sem bloqueios ou imposições, como se houvesse uma única forma de criar algo.

Fica a reflexão: será que a forma como os alunos compreendem aspectos da própria vidapodem interferir na qualidade final da sua produção artística?

Produzimos e criamos algo que direta e indiretamente participam do nosso histórico: motor, cultural, emocional. Quando algum impedimento surge dentro destes elementos, parte de todo opotencial que poderia ser criado, condicionando a criatividade a "uma caixa limitada de recursos", sem perspectiva de visualizar nada de fora de novo.

2.2. Aula prática com tema - A criatividade

Apresento a aula por fases de apresentação, para trazer o ambiente criado para chegar aoobjetivo final da proposta- refletir sobre onde as crenças limitantes impedem a nossa capacidadede criar.

Atividade 1

Aquecimento: Foi proposto que os alunos explorassem os movimentos corporais de formalivre, para reconhecer as suas estruturas, onde estavam os pontos de tensão

muscular, notassemamplitude de mobilidade articular e se envolvessem com a música, ampliando a concentração eatenção sobre as suas necessidades físicas do momento presente.

Atividade 2

Foi pedido aos alunos que buscassem reproduzir todas as ações do dia em uma música bem rápida- do momento que despertaram pela manhã até o início do encontro. Os participantesdeveriam retratar o peso dos objetos carregados, as direções percorridas, com o maior número de informações e detalhes.

Além da diversão iniciamos um processo de ativação da memória importante para o objetivo final da aula.

Atividade 3

Aos alunos é solicitado que imaginem um superpoder para si: voar, correr rápido, força, invisibilidade. . . A atividade se desenvolveu-se explorando movimentos de deslocamento com a qualidade que cada um daria ao seu gesto pensando nesse superpoder, por exemplo: Como seriaatravessar o espaço com a qualidade do movimento de alguém que voa?

Proposta muito executada dentro de estudos labanianos.

Os alunos correram e imaginaram voar como o seu personagem favorito, ou ainda brincarde aparecer e desaparecer para fazer traquinagens com os colegas.

Foi muito divertido e aparentemente a atenção dos alunos não estavam mais ligadas àspreocupações da vida.

Atividade 4

Neste exercício os praticantes poderiam interagir entre eles e objetos: os alunos presenciais entre si, e para os alunos remotos interagirem no seu espaço com os seus objetos.

Retrataram em conjunto sob orientação prévia uma composição, com uso de improviso gestual o como seria uma sociedade harmoniosa: da arquitetura com espaços planejados para ajudar as pessoas às relações humanas.

Poderiam encenar situações entre as pessoas que promoveriam equilíbrio social e a sua relação com o ambiente. Estamos diante de uma das maiores crises climáticas do nosso planeta etodos sofremos as consequências de ações sem esses cuidados.

Que tipo de movimentos e quais as relações que os alunos se permitiriam criar nessa etapa? Que reflexões teriam ao pensar no como resolver problemas sociais comuns que atinge à todos?

2.2.1. Atividade Final

Assistimos a um curta de animação[1]: a sua narrativa trata a história de um pai que encontra as dificuldades de criar um filho sozinho e protegê-lo da sociedade por conta dos seus poderes- ele flutua. Numa oportunidade rara de passeio a criança escapa e começa a voar entre brinquedos de um parquezinho. O pai cansado da situação questiona o porquê da criança não ser normal. O menino a partir deste momento perde a capacidade de voar com a tristeza que sentia.

Feedback das atividades

Momento de conversa sobre as experiências e os resultados das atividades sugeridas. Osalunos trouxeram as impressões corporais das atividades, dificuldades e facilidades em processos criativos.

Relataram alguns que participaram da primeira aula neste molde a dificuldade de traduzirem movimentos as situações e emoções abstratas, e como processar as emoções de acordo com as impressões de cada momento exposto, mas que ao final quando se ligam todos os pontos da atividade e se chega a reflexão proposta, tudo faz sentido.

[1] Float- Link disponível nas referências.

Tenho como organização de aulas temáticas desenvolver atividades que se conectem paratrazer uma reflexão e as atividades propostas podem fazer mais sentido se não apresentada logo de início aos alunos para que os pensamentos não sejam condicionados a minha pequena compreensão do universo humano, limitando as impressões particulares de cada aluno.

No final com o filme, ainda abordamos uma comparação com o nosso comportamento habitual e às restrições que fazemos a nós mesmos ou as que impomos aos outros. Como poderíamos ser mais criativos sem nada e ninguém dizendo que é preciso caber em padrões?

3. Provocações no encontro Brasil x Portugal

Explorar o movimento livre, sem comando, sem direcionamento de "dois para lá, dois para cá" pode ser incómodo, principalmente no início deste exemplo de proposta, fato este inclusivecitado entre os alunos na abordagem.

Não fomos educados para dar liberdade e escuta ao corpo, para lhe permitir compreenderos seus caminhos naturais na realização de determinado gesto. Para perceber como o corpo estátenso em determinada região, como tem mais facilidade com um movimento e que pode ser diferente em outro, onde temos mais força e onde colocamos a força de maneira errada para agir.

Sobrecarregamos o corpo e o subjugamos. Como poderia alguém ser tão livre capaz de criar movimentações que facilmente são exploradas na infância na fase adulta? Como trazer um campo abstrato como o das emoções para movimentos? E não apenas para as artes e suas obras, mas como fazer dessa intervenção de escuta do corpo e das emoções uma prática de auto conhecimento e formação da saúde integral

4. Considerações Finais

Estamos em meio aos resultados da maior pandemia da história moderna, e como essa situação interfere na interpretação das emoções e na criação da arte em suas mais diferentes facetas?

As aulas práticas nos permitem acesso direto ao interlocutor nos detalhes, pois, o professor pode realizar interpretações do estado emocional do aluno pelos gestos diminutos das suas expressões e o inverso também é verdadeiro.

A proposta foi construída para atendimento híbrido (remoto e presencial), direcionadaao atendimento do grupo de mestrandos e convidados do evento do maio criativo. O objetivo era trazer ferramentas que provocassem a ampliação da capacidade de questionamento sobre aspossibilidades da criatividade.Um universo muito bem explorado no curso de mestrado é o das artes visuais, uma formade tradução de intencionalidade. Permitir poder traduzir um universo naturalmente explorado pelo grupo como a criatividade e as suas diversas formas através do gesto, pode provocar ressignificações. Horkheimer muito bem citado no trabalho de Carrieri e Souza, 2011; traz a reflexão sobre a produção atual em arte:

> O interesse pela compreensão do fazer artístico foi estimulado devido às funções sociais diferenci-adas que a produção artística de forma geral tem assumido a partir do século XX. Observa-se a crescente utilização de obras de arte como mercadorias oferecidas de forma massificada ao público. A arte, nesse contexto, estaria cada vez mais esvaziada de sentido, perderia sua autonomia em relação ao mundo material e à sua função política emancipadora. Torna-se, dessa forma, impregnada pela racionalidade instrumental do mercado (Horkheimer, 2007 como citado em Carrieri e Souza, 2011).

Como neste relato o cuidado para que a arte não se esvazie da sua função emancipadora flui por muitas linguagens, e no caminho inverso, a dança por ter relação direta com a autoimagem einterpretação da sua ocupação tende a ser reprimida.

Os comportamentos nas redes sociais intoxicam as pessoas que buscam solução fácil para as adversidades da vida: nos problemas de saúde ou de relacionamentos.

Cada atividade propôs um reconhecimento, do corpo e do estado presente e criativo. Algumas provocações podem ter efeito tardio, trazendo reflexões, muito tempo após o términoda aula correlacionando à alguma situação da vida que remete aquela abordagem.

As provocações têm o seu efeito no conjunto; a reflexão abordada de como nos vemos e nos permitimos agir; até uma breve comparação com a animação assistida nas duas interfaces: a do pai- que sobrecarregado poda o outro da sua expressão; e como

o menino- que tem poderespara fazer coisas incríveis, mas depende da permissão de alguém para voar, diferente do que cita Mouchid e Loubart, 2002:

> "A criatividade pode ser conceituada como um conjunto de capacidades que permitem uma pessoacomportar-se de modos novos e adaptativos em determinados contextos". (Mouchird e Lubart, 2002 como citado em Brito et al, 2009).

A humanidade chega em milénios de construção histórica às conquistas atuais devido à criatividade, ao questionamento, na busca de resolver os problemas e tornar a vida mais fácil.

Com o passar do tempo uma das grandes dificuldades da ótica da inteligência emocionalé fugir do medo da rejeição. Como construir novas soluções, criar texturas, misturar corese técnicas, aromas e tecnologia se as minhas criações estão baseadas no senso comum? Na autorização prévia para o diálogo criativo?

Quantos artistas não se revelaram exponencialmente por não acreditarem nas suas poten-cialidades ou exploraram novos campos de expressão por tratar o seu processo criativo e de pesquisa como uma paleta de poucas cores quando a oferta pode ser bem maior?

Segue o relato de Giulia Abrantes Ayala, 19 anos, aluna e praticante de Dançaterapia dogrupo de estudos do Canto da Dança:

Eu gosto muito da Dançaterapia, ela acaba me ajudando mais do que a terapia comum (óbvio que devemos conciliar os dois!), mas como eu sou muito fechada consigo colocarmeus sentimentos e entendê-los melhor por expressá-los. Então tem me auxiliado muito na minha ansiedade, tem dias que eu não tenho vontade de sair da cama, mas com a Dançaterapia eu me sinto menos ansiosa.

Outra aluna brasileira que também deu depoimento dia 28 de julho de 2021 sobre a atividade foi Julia de Lima Molina, 13 anos, aluna regular de danças no Canto da Dança (minha escola em São Paulo), mas que até então não conhecia a Dançaterapia na prática:

A aula sobre criatividade me fez pensar como eu me cobro e fico tensa na hora de criarcoreografias. Me fez pensar sobre as coisas que eu me imponho e ao não me dar liberdade de fazer coisas novas ou de achar que não sou capaz de realizar algo.

Estou estudando para apróxima prova com mais consciência do que preciso, mas me permitindo criar mais.

Não raro os efeitos de uma aula como essa pode surtir efeito tempos depois da suaaplicabilidade quando diante do tema mencionado em momentos da vida

Na Dançaterapia as emoções são questionadas e colocadas em ações motoras, para isso épreciso saber o que entendemos dos nossos sentimentos ou pelo menos mostra a importância debuscar uma definição para as emoções e como podemos nos surpreender com o nosso campo afetivo e cognitivo. Poder refletir sobre os seus pensamentos e interpretações mais profundas, antecipam questionamentos internos e nos educa em relação às nossas ações, nos tornando menos reativos e influenciáveis.

Como diz a aluna Giulia acima, a combinação interdisciplinar entre Dançaterapia e terapia cognitiva pode ser um caminho muito seguro na busca da saúde integral, onde não são peças substituíveis, mas complementares nos cuidados com o paciente.

Sou muito grata por um encontro que foi muito gentil e acolhedor, à excelente coordenaçãoe idealização do projeto Maio Criativo do Politécnico de Leiria representado por Jenny Gil Sousa. Ao mestrando Marcelo Berti Marques com seus apontamentos sobre a atividade e intervenções junto ao grupo, que permitiu uma conexão natural deste processo adaptado e criado para o online. Entre conexões instáveis de internet e possibilidades da inacessibilidade de conteúdo por falta da presença, sua atuação foi fundamental para conectar os continentes e as impressões.

A oferta com a equipe do Politécnico de Leiria neste dia permitiu a continuidade de temasrelacionados às potencialidades humanas no grupo contínuo de Dançaterapia do Canto da Dança. Falar sobre as possibilidades de criação, as formas diferentes de notar o corpo e permitir a sua escuta, está a trazer oportunidades diferentes de interpretação do momento atual de cada aluno deste processo, reconhecendo as necessidades de intervenção atual para a melhora na qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

Bolsanello, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. Motriz, Rio Claro, v. 11,n. 2, p. 99-106, mai./ago. 2005.

Levy, Fran J. Dance/Movement Therapy- A healing art. The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. Reston, Virginia. p. 354. 1988.

Mommensohn, M.; Petrella, P. (org.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movi- mento. São Paulo: Summus, 2006.

Neves, R. M .S. Dança é para todos. In: Mommensohn, M.; Petrella, P. (org.).

Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp. 235-242.

Ullmann, L. Prefácio à 2ª edição. In: LABAN, R. Domínio do movimento. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978. p. 14-16.

Brito, Ronnie Fagundes de, Vanzin, Tarcisio, & Ulbricht, Vânia. (2009). Reflexões sobre oconceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer. Ciências & Cognição, 14(3), 204-213. Recuperado em 28 de maio de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300017&lng=pt&tlng=pt.

Cassepp-Borges, V.; Teodoro, M. L. M. Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala triangular do amor de Sternberg. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 513-522, 2007. Disponível em: http://www scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300020&ln g=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul.2020.

Carrieri, A.P; Souza, M. M. P. Racionalidades no fazer artístico: Estudando a perspectivade um grupo de teatro. RAE. São Paulo n v. 51, n.4, p- 382-395, jul/ago. 2011.

Lista de Figuras

Figura 1 Mary- Wigman Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Wigman. Acessado em 20 de maio de 2021.

Figura2- Marian Chace. Disponível em: https://www.adta.org/marian-chace-biography. Acessado em 20de maio de 2021.

Webgrafia

“Float” Full SparkShort | Pixar- Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1HA Guju_yKY&t=19s.

Capítulo VI

A mediação cultural coeducativa: um relato de experiência do programa Há Teatro no Museu!

Ana Paula Proença

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

Este estudo aborda a mediação cultural coeducativa e as estratégias criativas que nesse âmbito foram implementadas (Proença, 2013), numa experiência de educação artística colaborativa, com a participação das crianças, pela primeira vez, no Museu Nogueira da Silva - UM, Braga. Relata uma experiência realizada em parceria com o serviço educativo: o Programa *Há teatro no museu*! Foram usadas estratégias de criatividade artística despoletadas pela Expressão Dramática/Teatro, tendo como recursos indutores os elementos do património numa perspectiva de intervenção artística em contexto educativo não formal. Neste artigo, discute-se a metodologia e as narrativas que legitimam a experiência. Alguns resultados levam a afirmar que tanto a investigadora como a profissional do museu, ampliaram a sua ação individual através desta mediação em coeducação cultural (Buffet, 2001) reconhecendo que o processo de investigação-ação participativa, contribuiu para aumentar o seu conhecimento acerca das formas de aprendizagem artística e cultural da criança. No seu conjunto, o programa motivou as crianças para a criação artística teatral, aumentou o seu conhecimento sobre os objetos e elementos do património deste museu e promoveu a aquisição do sentido de pertença, através da ligação afetiva criada e fruída do espaço museológico, reforçando a interação no grupo de crianças participantes, pelo tipo de dinâmicas criadas.

Palavras chave: expressão dramática/teatro; investigação-ação; educação artística; mediação cultural coeducativa; património museológico

Introdução

A relação museu-escola-comunidade tem sido estudada por nós, a partir do projeto Museu-Escola -Comunidade (MEC) financeiramente apoiado pela (Fundação Calouste Gulbenkian [FCG], 2001), o qual permitiu a dinamização de ligações entre sete museus e as escolas que se associaram, no Norte de Portugal, em colaboração com uma equipa de especialistas franceses e ingleses. Esta experiência, com a inclusão de sete sub-projectos apresentados pelos museus participantes da região de Braga, originou a participação direta da autora na dinamização de dois deles: um com o Museu-Mosteiro de S. Martinho de Tibães e outro com Museu Nogueira da Silva da Universidade do Minho [MNS-UM][1]. Por essa razão, existe um conhecimento implícito dos contextos de intervenção do projeto MEC. Pareceu-nos interessante continuar a estudar novos efeitos das ações despoletadas pelo anterior projeto, alguns anos mais tarde (2009). Por vontade de ambas as partes, (responsável pelo serviço educativo do Museu Nogueira da Silva e autora investigadora) em prosseguir uma investigação empírica nasce desta forma o projeto *Há teatro no Museu!*, criado em parceria, num contexto de abordagem mais livre, em formato de Oficina de Teatro, em tempos de férias escolares, aberta a crianças e jovens entre os 6 e os 12 anos. Este programa que continua pontualmente ativo, desenvolve-se ainda, com outros contornos, com um outro museu que o requereu: o Museu do Brincar- MB, com instalações no Palacete Visconde de Valdemouro, em Vagos, desde 2015.

Ampliaram-se desta forma as questões de fundo que se pretendiam estudar, sobre o papel da Expressão dramática/teatro num quadro contextual da mediação cultural coeducativa e formularam-se objetivos:

- Identificar as razões que levam profissionais dos museus a envolverem-se em projetos de investigação-ação articulados com profissionais da educação.

- Compreender melhor os efeitos da Expressão Dramática/teatro nas crianças participantes, através da mediação cultural coeducativa entre profissionais de dois diferentes campos profissionais: educação e cultura.

[1] O Museu Nogueira da Silva é uma Casa -Museu que António Nogueira da Silva (1901-1976) entregou, em 1975, por testamento, à Universidade do Minho, tendo sido sua pertença, esta casa e jardim adjacente, localizada no centro da cidade, com um conjunto de importantes obras de pintura, escultura, mobiliário, ourivesaria, vidros, tapeçaria, tecidos e porcelanas. Fonte: MNS.

O relato da experiência insere a metodologia num paradigma de investigação-ação participativa, com características particulares inerentes a uma investigação em educação artística e cultural. Sob uma metodologia de "investigação – na/pela – ação" assim descrita por Esteves (1986), apresenta-se um relato de experiência contextualizada num espaço de educação não formal, descrevendo em parte, as suas dinâmica de resultados.

A mediação artística, cultural e pedagógica usadas na integração da expressão dramática/teatro a partir de elementos do museu, foi articulada com a responsável do serviço educativo do Museu destacando as trajetórias de uma etapa, episódios do programa, observações e comentários das investigadoras, extraídos dos registos de observação dos diários do programa e reuniões *focus group* (Soares Silva, I. et al, 2014).

Paradigma de investigação-ação participativa

A Investigação-Ação (IA) sendo um processo que liga as ações do dia-a-dia com a investigação, permite compreensão dos contextos e mudança ao mesmo tempo. Desta forma, atribui-se um sentido genuíno e um valor com relevância em educação. No entanto, são várias as definições dadas para IA. Constitui, portanto, uma forma de questionamento auto e hetero reflexivo adotada pelos participantes objetivando promover o conhecimento das suas práticas em contexto. "É um paradigma de investigação que permite desenvolver conhecimento e compreensão como parte da prática" (Carr e Kemmis,1986, p.162). Todas as definições de IA têm componentes de processos de ação de mudança social ou de reflexão e conhecimento sobre essa mudança. Implicam, por isso, um desafio sobre o conhecimento e sobre a produção do conhecimento. É, não obstante, um processo cíclico para o qual foi produzido um modelo com quatro componentes principais: Refletir, planificar, observar e agir. Mais do que um processo cíclico, a IA desenvolve-se em espiral porque, quando se completa um ciclo de investigação e de ação, promove-se um novo conhecimento que depois leva uma planificação avançada e a uma nova ação e assim sucessivamente. Embora este seja o modelo completo de IA, foi simplificado da seguinte forma: ação-reflexão crítica-ação.

O processo simplificado traduz-se numa ação seguida de uma reflexão e, como tal, é um processo de alguma forma natural. A reflexão toma em consideração vários as-

petos: como correu a ação, o que foi apreendido através da experiência, como pode a experiência ser melhorada. Este ato pode conduzir à promoção de conhecimento com conclusões derivadas da prática e, a partir daí, poderem ser preparadas e levadas de novo à prática. Com a IA deve acontecer uma avaliação crítica, especialmente dos aspetos da ação que produziram resultados inesperados. O processo também requer colaboração reflexiva.

Contributos epistemológicos deste relato de experiência

Pode constatar-se que a IA se desenvolve em três polos: a ação que tem o objetivo de atingir a mudança social num determinado contexto; a investigação através da procura de dinâmicas atuais e a intencionalidade dos atores, que é da ordem do processo de conhecimento e ação, movimentando capacidades cognitivas e relacionais dos sujeitos em função de objetivos específicos. Essencialmente por ser uma abordagem com alto grau de flexibilidade na sua implementação, esta pode simplesmente ser realizada- *performed* como séries de reuniões no local de trabalho e com metas- *tasks* de seguimento -*follow–up*. Na realidade IA pode ser um instrumento para a mudança. Como tal, tende a ultrapassar a persistente tendência auscultada da investigação para o seu impacto na prática ou para a promoção de novas práticas. Este é um dos principais propósitos da IA e um dos seus principais princípios e suportes filosóficos. Assim, foca-se em assuntos pertinentes para o investigador e é diretamente relevante para o contexto local/profissional e incorpora em si um potencial de melhoria da forma de funcionamento das instituições por trazer fortes benefícios de comunicação. Sendo participativa assenta numa perspectiva humanista de ativismo social, cultural e comunicacional. Não só "constrói pontes" entre os grupos e o investigador através do envolvimento direto, como pode ainda mediar falhas e aberturas entre as instituições e os seus representantes. Desta forma, a IA revela-se processo de aprendizagem para todos os envolvidos. A reflexão crítica realizada, permite oportunidades de repensar os problemas nas áreas em que está a ser testada a ação. O conhecimento adquirido permite oportunidades de reflexão participada que, por sua vez, traz avanço na consciência e na prática dos sujeitos. No entanto, há um número de limitações para a IA que deve ser entendido e equacionado. A IA requer muito tempo e energia ao longo do processo. Pode acontecer uma resistência à mudança geral, como também podem ser criadas resistências aos esforços do investigador para ter acesso aos dados e às observações. As críticas à IA residem na base dos pro-

blemas de "dados" e "resultados", argumento que é usado por alguns autores como não tendo representatividade, não poderem ser generalizáveis. Todavia, a IA é válida para a investigação em educação em muitos aspetos, sobretudo no desenvolvimento profissional dos professores. Similarmente, sendo usada a IA no processo de ensino, haverá um acréscimo para o professor reflexivo, que queira fazer investigação e que deseje valorizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere à recolha e à interpretação de dados, a organização destes deve ser feita utilizando-os, cruzando-os com a literatura para planificar o desenrolar de uma nova ação e avaliar os resultados. Esta, é a espiral da IA, que pode continuar por tanto tempo quanto o investigador estiver interessado. Na opinião de Esteves (1986), sendo esta metodologia uma "lógica de aproximação à realidade", nesse trabalho de aproximação, misturam-se técnicas mais ou menos específicas, com elementos teóricos e epistemológicos: estes últimos fundamentam quer as teorias, quer as práticas.

Nenhum processo investigativo se pode limitar ao conceito de "observação de um objeto por um observador" (Devereux *in* Esteves, 1986: 253). Então, teoria e observação, interagem, enriquecem-se e até se reestruturam continuamente, como se o objeto agisse sobre o observador. Na realidade, acontecem visões que a abrem para a reflexão, sem preconceitos teóricos ou metodológicos que enviesem a observação científica. Neste processo apela-se à "humildade do investigador perante o que o *objeto* lhe pode dizer". "Objeto" esse que tem uma história, como o observador participante tem a sua. Daí o conceito de *praxis* (Armistead *in* Esteves, 1986: 253) no sentido do "compromisso de um sujeito ativo com o seu meio". Considera-se uma visão que supera o determinismo histórico, o conhecimento deixa de ser "exterior" ao objeto. Passa a haver uma "concepção pragmática do conhecimento" (Esteves 1986: 254).

Sobre a compreensão do que fundamenta a IA, já Dewey (1938) quando fala das "possibilidades alternativas" e no chamado "jogo dos possíveis", sobre esta mesma ideia, afirma que o nosso conhecimento atento à realidade que investiga a "situação problema" pode gerar uma nova situação, pretensamente mais determinada, mais ordenada ou mais criativa. O primeiro passo da "transformação" da situação é "reconhecer que uma situação requer uma investigação" (Dewey, 1938 *in* Esteves, 1986: 255). Dá-se, então, um encontro com a realidade, em que o investigador tem consciência do seu caráter problemático e difuso. Esta postura é de abertura e atenção a tudo o que a situação lhe pode dizer. Só assim poderá avançar para a criação de

alternativas para a solução do problema e explorar possibilidades de ação para atingir esses fins. Estamos em pleno domínio do artefacto - resultado inerente ao modo humano de agir no mundo. De facto, "o que é a realidade" implica a reflexão sobre "como a realidade se tornou o que é?". Podemos desta forma afirmar que a determinação de "como as coisas podem ser" para a realização de determinados objetivos delimita um conjunto de saberes que não se resumem às disciplinas científicas nem à sua "aplicação" (Esteves, 1986: 255). A natureza dos interesses fundamentais "é postulada pela história do género humano" (Esteves, 1986:257), daí que se fale da historicidade do conhecimento e da íntima relação deste com a prática, própria de um dado momento histórico da espécie humana. É o interesse da auto perpetuação da espécie que une a extraordinária capacidade de adaptação aos constrangimentos da natureza, com a "força transformadora da razão". O importante para a reflexão sobre a investigação-ação, é que "a verdade define-se pela prática sobre o objeto a que se refere" (Habermas, 1990: 260). Sendo assim, é pelo grau de envolvimento com o objeto e pela expressão narrativa dessa prática, que se compreende que ela se pode tornar, na medida do possível, um processo transformador. A teoria de IA pode responder a uma contínua e alargada atenção ao campo em que se situa o objeto de estudo, construindo e reconstruindo a enunciação dos factos e as interpretações dos mesmos. Com a sua componente reflexiva e de atuação, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola e da educação (Hopkins, 1985; Ainscow, 2000), e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver pelos professores para que a escola possa dar resposta à diversidade social e cultural dos alunos, tornando-a uma escola promotora de sucesso, na sua comunidade de pertença. Outros investigadores em investigação-ação participativa, acentuam a importância de técnicas e métodos coerentes e íntegros cientificamente. Sob uma metodologia de investigação – na/pela – ação colaborativa assim descrita por Esteves (1986), apresenta-se o programa que foi criado e contextualizado ao longo do seu desenvolvimento, descrevendo o processo de mediação cultural coeducativa.

Contributos teóricos sobre mediação cultural coeducativa

Criar um projecto de colaboração, é construir novas relações entre os profissionais de vários campos, com objectivos comuns. (Proença, 2013). A conjugação de conhecimentos e experiências de cada profissional contribui para atingir os objectivos

propostos favorecendo igualmente o conhecimento e a construção de competências de ordem transdisciplinar. O desafio desta acção articulada, é o de construir uma *visão comum* (Buffet, 1998:16). A colaboração voluntária na investigação-ação articulada neste Programa, realizando algumas das etapas de mediação cultural (Proença, 2008) articulada, derivou da capacidade de envolvimento pessoal dos profissionais que, tendo estabelecido uma relação de proximidade, por sua vontade, se empenharam na realização de um programa inovador de mediação colaborativa em coeducação cultural. Estes traduziram-se numa "série de actos materiais ou intelectuais supondo reflexão e combinação de meios com vista a obter um determinado resultado" (Buffet,1998:17).

Para convocarmos o conceito de mediação em colaboração face à criança, referimos Bruner (1997), que afirma que é no contexto da interacção social que a criança pode atingir metas, que a sua capacidade não lhe permite atingir sozinho. Também Mead (1986) faz uma análise sobre o processo de mediação afirmando que este se estende à consciência de objectos físicos por parte da criança, sobre a aquisição do significado: "o processo de ter uma ideia é, no caso da criança, um processo de interacção com os que a rodeiam ou seja, um processo social" (Mead *in* Baldwin, 1986: 93). Por outro lado, os estudos de Hana Gottesdiner (1997) sobre frequência de museus em adultos, demonstraram que experiências significativas em um museu, têm implicação na sua frequência, mais tarde, se esta for realizada através de "um iniciador, (um amigo, um companheiro, um professor apaixonado), pois é numa relação afetiva que se baseia a prática dos museus, e isso quase sempre durante a infância ou adolescência" (Gottesdiner, 1997:17).

Os processos de educação artística de caráter teatral do Programa Há teatro no Museu" basearam-se nos processos dramáticos das convenções do Drama (Heathcote,1994), no conceito de Expressões artísticas integradas (Valente, 2005) na Pedagogia de situação, (Barret e Landier, 1982), no JogoTeatral (Spolin, 2007; Koudela, 2001) e na Improvisação (Salas, 2010).

Segundo Françoise Buffet, uma presença ativa e interativa em colaboração entre profissionais da educação e da cultura, está na base da mediação cultural coeducativa (Buffet, 2001; Caillet, 2000; Proença, 2013), a qual temos vindo a defender. Esta valoriza os profissionais participantes e as suas bagagens de experiência, de conhecimentos e de competências , nas várias formas de mediação, que cada um transporta consigo, para a acção educativa (Proença, 2006). Combinam-se, desta

forma, a compreensão e a consciência do enriquecimento que é possível atingir, pelas sinergias e pela complementaridade dos contributos de cada um.

A criação de personagens a partir das pinturas-retrato, os processos de criação coletiva e recriação de narrativas literárias, que incluíram objetos, peças de mobiliário, tapeçarias e esculturas do acervo museológico, promoveram um contexto de interação social e cultural único com base no questionamento, na criatividade, na escuta do outro, no respeito e na aprendizagem em grupo.

Movimentos do Programa que suportam os processos metodológicos

O programa *Há teatro no Museu*! compreendeu na primeira fase, aqui descrita, a componente de desenvolvimento de trabalho entre profissionais, numa primeira instância na analise dos objetos do museu, focando os sentidos possíveis de interpretação que permitissem a valorização da experiência, no sentido que nos traz Bruno Brulon "O objeto de museu assim é uma "permuta de significados" e o trabalho sobre as coleções em um museu, só tem sentido se colocado em relação com o campo de pesquisa, onde o objeto constitui o "pré-texto". (Brulon, 2016:111)

O desenvolvimento do trabalho prático em formato de Oficina, ao longo de duas semanas, com crianças e jovens partiu da técnica criativa questionamento e da integração de temas múltiplos. Esta ênfase nos objetos que despertaram curiosidade no interior e no exterior do museu, e no seu significado, passou pela literatura e recriação do conto de Ondina Braga: "O peixe dourado e o vaso de junquilho" e terminou nas carrancas de uma das fontes do jardim do Museu.

As bases deste programa educacional desenvolve-se a partir de temáticas e de várias coleções temporárias, pontualmente em dois museus-MNS em Braga, e no Museu do Brincar-MB, em Vagos. Iniciou-se com um grupo de 8 crianças e jovens entre os 6 e os 12 anos, em Braga, centrando-se no objetivo de ampliar as possibilidades de intervenção cultural e pedagógica de profissionais de campos diferenes contemplando a inserção da linguagem teatral no ambiente museológico. Para reconhecer os elementos do património que mais atraíam a curiosidade das crianças, neste museu, foram estabelecidas ligações entre os elementos e objetos que suscitaram mais curiosidade na sua primeira visita ao museu, refletidas pelas duas profissionais, à posteriori e consideradas as várias possiblidades de expressão artística: vi-

suo -plástica, movimento e drama. Feita a recepção na entrada do museu e sempre acompanhados pela mediadora e pela profissional do serviço educativo, o percurso museológico iniciou-se através de técnicas criativas de questionamento e propostas de resposta de exploração através de elementos da linguagem teatral, como espaço, corpo/voz, estrutura narrativa, diálogos e monólogos. As modalidades teatrais que serviram esta base foram o jogo dramático, o jogo teatral e jogo simbólico como vias de conhecimento vivenciado de relação com os elementos do património, sendo abordadas e consideradas consoante os objetos e os espaços interiores e exteriores.

Quadro1- *Questões iniciais do programa da oficina Há teatro no museu!*

Questões	Respostas
No espaço de receção do museu: O que é para vós um museu?	”É uma casa com coisas antigas que as pessoas guardaram, para os outros verem” “É um lugar onde podemos aprender acerca do passado” “É um lugar onde temos que ser muito cuidadosos, não podemos mexer nas coisas...” “É um lugar importante com coisas importantes”
E... porquê, o nome desta Oficina *“Há teatro no museu?”*	“Porque o Museu tem personagens escondidas nas pinturas.” “ Porque no museu nós podemos imaginar--nos como se fossemos uma personagem que existe no museu” “Porque o Museu tem um espaço para fazer teatro!” “Porque a professora de teatro está no museu!” Porque o museu tem um teatro para nós vermos!”
Se a minha casa fosse um Museu como seria?	“Seria grande! “Seria com muitos móveis, com muitas gavetinhas...”
O que teria lá dentro?	“Coisas preciosas”; “Coisas especiais”; “Muitos quadros”

Expressão visuo-plástica: O que eu guardaria para mostrar a toda a gente?	Considerando esta questão, foi proposto às crianças que desenhassem o que guardariam na sua casa-museu. As respostas desenhadas foram de três tipologias: Anéis e colares de diamantes Peças de cerâmica com variadas referências Quadros com figuras pintadas Na sua maioria, desenharam uma casa e divisões da casa, incluindo quadros nas paredes. Uma criança desenhou um palácio com quadros nas janelas. Outra, colares e anéis.

A partir destas questões, colocadas na recepção do museu, iniciou-se a visita começando por contar a história do Sr. Nogueira da Silva e do seu gosto por coleções trazidas dos lugares que visitava. Em seguida, os percursos, foram-se desenhando consoante a curiosidade das crianças sobre os objetos, peças ou obras de arte que mais lhes chamavam a atenção, obtendo respostas por parte da profissional do museu e desafios expressivos na descoberta e exploração, promoveu uma atenção, um conhecimento e uma realização que proveio do interior e não por via externa.

Conclusões

As observações diretas das orientadoras da oficina assente na análise das dinâmicas desenvolvidas, com registos em diários foram sendo complementados com registos fotográficos. Estes instrumentos de recolha de dados, fornecem evidências das múltiplas respostas exploratórias e expressivas a nível corporal, vocal, diálogos, viagens entre pensamento e expressão de sentimentos; criação coletiva de quadros-cena improvisados, muitas vezes realizados frente ao objeto, ou a partir da história do objeto. Associar diferentes técnicas teatrais multi-processuais e incorporar na ação, o procedimento metodológico expressivo de opção mais apropriado, a partir da curiosidade da criança, revelou-se, quanto a nós, um caminho desafiante na ação direta e bastante interessante de investigação-ação, neste contexto museológico, com caracerísticas específicas mas reveladoras de evidências dos efeitos de uma mediação cultural coeducativa.

Concluímos nesta primeira fase, que construir relações entre profissionais da educação e da cultura, pode estabelecer diferenças nos contextos de intervenção local, pode reforçar identidades, divulgar e criar uma maior relação entre as artes e cultura. Analisámos e refletimos sobre o nosso papel de facilitadoras - investigadoras, e sobre o fortalecimento dos processos educativos identitários das instituições educativas e culturais no trabalho articulado com a comunidade, face ao património, em particular com o público em idade escolar.

François Matarrasso no seu artigo "Incerteza e prática artística" (Matarasso, 2010) fala acerca do papel do artista na sociedade pós-moderna. Evoca as características do facilitador - artista, sobre o que este tem de animador cultural e reforça ainda como a intervenção artística, é hoje, de ordem social e colaborativa. Sobre a arte e ato criativo, este autor de referência nas artes participativas, afirma que "o ato, dá origem a (cria) algo que não existia anteriormente, mas a arte encontra-se no ato, não na coisa que este cria. O ato pode criar um objeto, uma composição, uma atividade performativa, uma história, um símbolo ou uma experiência." (Matarasso, 2019:39).

Desta forma, o animador, o professor ou o artista com formação em linguagem dramática e teatral, pode estabelecer uma via específica de intervenção numa instituição cultural pela mediação cultural coeducativa, através do ato criativo. Este, causa impactos nos participantes e também na instituição de pertença. Concretamente, por parte do museu, traduziu-se numa maior abertura à comunidade. Esta conclusão, afirma-se pela repetição do programa e pelo aumento do número de crianças inscritas nas oficinas *Há teatro no museu!,* que se seguiram, a partir de novas propostas, como o exemplo da exposição temporária de Armanda Passos (2015), no MNS,em Braga.

Elegendo a linguagem teatral como ferramenta privilegiada de promoção cultural, os resultados reflexivos analisados em *focus group,* revelaram por parte das crianças o crescimento das suas relações de confiança numa dimensão pessoal e grupal, bem como um notável crescendo da sua expressividade artística. Revelam-se ainda evidências sobre a capacidade de arriscar, improvisar, "fazer "através de "combinar como fazer" sendo apoiada esta ação, pelas técnicas de escrita criativa, desenho, linguagem teatral, figurinos e adereços possíveis de escolher e usar.

Foi sentido e reforçado o respeito pelo outro, o apoio mútuo e uma forte motivação para a resposta em ação artística improvisada. Por parte das investigadoras, consi-

dera-se que pela análise reflexiva, resultou uma maior comunicação de significados, um maior conhecimento didático e pedagógico, cultural e artístico. Ainda sobre o património e sobre os elementos da linguagem teatral, revelou-se uma poderosa articulação entre pessoas e instituições, um cruzamento de visões e reflexões e o desenvolvimento de um novo programa, através da ação e da investigação. Implicou mudanças interventivas emergentes na programação do contexto museológico, onde se enquadram os programas sequenciais de educação artística e patrimonial de reforço da relação museu-escola-comunidade.

Registos fotográficos autorizados retirados da oficina do Programa Há Teatro no museu! (2009)

Referências bibliográficas

Barret, G. e Landier, J. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brulon, B. (2016). "Re-interpretando os objetos de museu: da classificação ao devir", *Transformação,(*28) (1):107-114.

Bruner, J. (1997). *Actos de significado – Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

Buffet, F. (1995). *Entre école et musée: Le partenariat culturel d'éducation*. In Revue de l'IUFM de Lyon – n.º 4, Juin.

Buffet, F. (1999). O museu e a escola: Parceiros de projetos educativos para uma problemática da coeducação cultural. In Patrícia Joyce Fontes (Coord); Ana Paula Proença Macedo & Luís Manuel Mateus (Orgs.). *Cadernos Encontro 27-26. O museu, a escola e a comunidade. Encontros workshops Outubro e Dezembro 1997*. Braga: CESC/IEC/ Universidade do Minho.

Caillet, E. (2000). *Médiateurs pour l'art contemporain: répertoire de compétences*.

Confluences: *Revue de l'IUFM de Lyon* - nº 4. s/p. Paris: La Documentation française.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becaming Critical:Education, Knowledge and Action Research (Lewes, Sussex: Falmer).

Davallon, J. (2002).Reflexions sur la notion de médiation muséale, *L'Art contemporain et son exposition,* 1. 41-61. Paris: Ed. de L'Harmattan.

Esteves, A. J. (1986).A investigação-acção. *Metodologia das ciências sociais*,15, 251-278

Fox, H., Salas, J., & Sparrow, J. (2000). The Beginnings: Reflecting on 25 years of Playback Theatre. *Interplay, XI*, *2.*

Gottesdiner, Hana (1997). O que se sabe dos visitantes dos museus. *Cadernos encontro,O museu a escola e a comunidade,1*, 7-17. Braga: CESC/IEC/ Universidade do Minho.

Habermas, J. (1990). The hermeneutic claim to universality. *The hermeneutic tradition: from Ast to Ricoeur*, 245-272.

Koudela, I.D. (2001). *Jogos Teatrais.* São Paulo. Perspectiva 4 ªedição.

Matarasso, F. (orgs.) (2001). *Recognizing Culture: Briefing Papers on Culture and Development,* Comedia /UNESCO.

Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença, A.P. (2006). Formas de mediação cultural entre escolas e museus. In *Itinerários,* revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas. 2ª serie, nº3, 75-85.

Proença, P. (2013) *A Expressão Dramática/Teatro no 1.° Ciclo do Ensino Básico: investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Soares Silva, Isabel, & Veloso, Ana Luísa, & Keating, José Bernardo (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas (26), 175-189: https://www.redalyc.org/

Spolin, V. (2007), *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Perspectiva.

Valente, L. (2000). Da educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: contributos de uma Formação Holística de Professores. In C. Cabral (org.), *Estudos de Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte - Biblioteca do Educador Profissional.

Valente, L.; & Proença, A. P.; & Espiridião, A.; & Chafirovitch, C.; & Wengorovius, R.; Alhinho, C. & Bezelga, I. (2006). *Creative Partnerships for Interventive Communities*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial da Educação Artística da Unesco em Lisboa de 6 a 9 de março) Lisboa: UNESCO. http://w.w.w.portal.unesco.org/culture

Valente, L. (2009), Teatro Emancipatório e Investigação-Acção Participante. In *Itinerários,* revista de Educação, Instituto Superior de Ciências Educativas. 2ªsérie, nº 6, 25-35.

Capítulo VII

(Re)Conexões cartografadas

Filipa Rodrigues

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, CICS.NOVA, Politécnico de Leiria, Portugal

Mary Bento

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Dina Fonseca

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Isa Mara Coutinho

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Cláudia Jerónimo

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Tânia Lhera

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

O artigo que nos propomos a escrever foi baseado no projeto desenvolvido pela turma do segundo ano do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, no âmbito da unidade curricular de Intervenção e Educação Artística. A temática de partida surgiu através da premissa de que o contexto constrói o currículo e que a *choice--based methodology* na abordagem curricular potencia a escolha de temáticas mais significativas no campo da educação artística, favorecendo a oportunidade de criar conexões improváveis e mais desafiantes. A metodologia Cartográfica surge neste artigo como modelo epistemológico incontornável para mapear o percurso proje-

tual e investigativo da proposta "ReConexões", quer com a finalidade de apresentar os organismos artísticos criados pelas estudantes, quer no enquadramento da metodologia de investigação adotada na dimensão da *práxis* pedagógica da docente, enquanto professora-artista.

Palavras-chave: educação artística; cartografia; organismo artístico; proposição estética; multiplicidades

Considerações Preliminares

> Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (Deleuze & Guattari, 2011, p. 10).

Perante o momento vivenciado atualmente, propusemo-nos construir reflexões comuns que incentivassem o grupo na intervenção em educação artística segundo o tema "ReConexões", motivadas pelo facto de nos termos afastado física, socialmente e emocionalmente do Outro, principalmente pela condição de afastamento dos lugares e das pessoas a quem estamos vinculados na nossa atividade profissional. Numa das aulas, sob a proposta de discussão do artigo intitulado *"Acidente" Forma criativa da aprendizagem Artística* (Barros, Almeida e Paiva, 2018) surgiu a valorização da dimensão "acidental" no processo criativo, a ligação ao trabalho plástico de Ferreira Gullar em *Zoologia Bizarra* e aos seus poemas visuais na sua fase neoconcreta. Este posicionamento estético-filosófico, comum a artistas luso-brasileiros (década 50-60) quis revelar o potencial do objeto artístico enquanto sujeito a influências e ações capazes de recriar a obra, quer na sua dimensão formal, quer na criação de novos significados: o neoconcretismo veio reclamar este encontro entre o corpo humano e a obra. Esta multidimensionalidade da experiência artística veio sugerir à dinamização da UC de *Intervenção e Educação Artística*, uma possível tessitura entre o contributo de vários autores de referência que foram, eles próprios, trilhando o seu caminho na nossa direção.

Assim, no âmbito do programa curricular, concretamente no campo da pesquisa e sistematização de informação sobre o contributo da educação artística no desenvolvimento de competências artísticas, pessoais e socioculturais, foi proposto às mestrandas o desenvolvimento de um projeto individual, através de uma linguagem hi-

brida e ligação não-linear entre teoria e obra dos autores que apresentam de seguida: Ernesto de Melo e Castro por ser uma referência transversal entre artes, literatura, poesia visual e vídeo; Álvaro Lapa e a ligação entre literatura e pintura, cuja obra plástica não pode ser compreendida sem a *ekfrasis* diarística e a sua quimera de transmutação, levada ao extremo pelo movimento de anti pintura, e Lygia Clark pela fusão entre atitudes estéticas na fundamentação que deu o seu trabalho, na ligação entre arte valor artístico valor terapêutico e emergência de conexão com o público em espaço museológico.

A metodologia projetual pressupôs um tipo de material tangível comum ao grupo – caixas de fósforos- pelas suas características formais, estruturais e modulares (quando combinadas entre si) na conceção de um organismo artístico intermutável pela (inter)ação com/do Outro, ou seja, pelo gesto e corporeidade, passível de múltiplas leituras e *ressignificações*. Ainda durante uma fase inicial do projeto, surgiu, por contaminação de conceitos, o trabalho de Michal Snunit, *O Pássaro da Alma*, cuja poética das emoções se apossou da dinâmica criativa em construção.

Os conceitos emergentes que transparecem desta relação entre autores são: transgressão, provocação, proposição, implicação, experimentalismo, multidimensionalidade, emoção e o conceito de mutação. Estes foram também os conceitos propostos para a conceção do organismo artístico do projeto "ReConexões", bem como o pressuposto de que seriam exploradas paisagens interiores cartografáveis e realizadas propostas de incursões nesses territórios pessoais, mediadas pelas próprias autoras.

Um organismo artístico, mais do objeto *per se*, nasce, interage num processo de desenvolvimento, podendo atingir, por ação do seu criador, um nível de mutação quase irreconhecível ou de destruição conceptual de acordo com a *práxis* artística desenvolvida até então, como surge na Anti pintura de Álvaro Lapa. Este processo faz da obra (o que é produzida material e/ou imaterialmente), algo que não está ontologicamente separado do artista (Charréu, 2019, p.88). Assim, os processos e os produtos artísticos são dinâmicos de criação do que ainda não *é*, mas nunca da *descoberta* ou redescoberta:

> Porque a criação pressupõe, tanto quanto a alienação, a capacidade de dar-se aquilo que não é. O essencial da criação não é descoberta, mas constituição do novo; a arte não descobre, mas constitui; e a relação do que ela constitui com o real, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação. (Castoriadis, 1982, p.162).

Aqui reside uma das dificuldades no âmbito das artes na educação, mas concretamente no campo investigativo que se tenta acoplar a paradigmas de investigação e metodologias centradas na recolha de dados, ou na verificação. Uma hipótese, premissa carece de confirmação, que, enquanto condição do *logos*, difere da condição estética de proposição segundo Lygia Clark (Stratico, 2012). No presente artigo, o leitor não é convidado a conferir se qualquer hipotético propósito inicial da investigação foi cumprido ou não (Charréu, 2019, p.92)

Neste artigo, quisemos utilizar uma micro metodologia de investigação questionadora, "viva", não subsidiária ou inspirada nas tradicionalmente usadas nas ciências sociais. Dessa forma, alguns aspetos da estrutura deste documento-artigo poderão parecer membros disformes de um organismo não-cartesiano, o que não significa que, de alguma forma, a coerência interna do projeto concretizado, esteja comprometida. Não deixamos de procurar respostas, de *cognoscere*, pelo contrário, as perguntas que fizemos à realidade, foram-nos respondidas e transmitidas através de uma miríade de linguagens híbridas, as quais, ao invés de confirmar hipóteses, vieram "desassossegar" o sistema, criando indagações e novas possibilidades investigativas.

Deste modo, do ponto de vista morfológico, o artigo encontra-se organizado pelas narrativas das estudantes acerca do modo como foi proposta a ligação entre mundos: entre o mundo vivenciado pelas autoras e a proposta de comunicação e mediação que estas deixaram em aberto relativamente ao grupo. Salvaguardadas as diferenças óbvias entre contextos, pensámos organizar esta experiência educativa à semelhança do Projeto *10x10* da Fundação Calouste Gulbenkian (Gomes, Pires e Gonçalves, 2017) idealizando momentos de micro pedagogias de filiação artística, cujos objetivos seriam os de cultivar disrupções ou transgressões positivas no campo da intervenção em educação artística, pela mão, voz e corpo das intervenientes. Para mapear esses momentos foi escolhido o método cartográfico. Este "vai implicar a criação, a invenção e a consciencialização em como os espaços, as coisas, os objetos e as pessoas (pelo menos algumas) nos *atravessam*, e de algum modo, nos transformam, ou nos reconstroem. Por isso, o tradicional capítulo metodológico deixa de fazer sentido numa investigação cartográfica, pois o método está frequentemente diluído no produto e isso torna estas investigações únicas (Charréu, 2019, p.95). As estratégias propostas pela docente foram centradas na possibilidade de requalificar coletivamente o habitat da sala de aula, ressincronizando tempos e reinventando dinâmicas com potencial de extrapolação para a recriação noutros contextos e junto de outras

populações/públicos, numa perspetiva inclusiva, de aperfeiçoamento, de interajuda e sobretudo na construção de um repertório pessoal que fosse útil e significativo, ainda que cada *Cartografia* fosse uma dotada de ambiguidade e de multiplicidades:

> Podemos, eventualmente, verificar a incoerência de uma dada proposta artística face a um tempo, ou a um espaço, mas não podemos dizer que não é verdadeira. Mais do que 'representar', a arte 'presenta', isto é torna presente, de forma original, única e singular, determinadas dimensões da vida humana que não podem ser expressas ou veiculadas pelos outros dispositivos culturais e simbólicos que tem à sua disposição (ibid. p 91).

Assim sendo, é um artigo, cujos conteúdos não seguem uma estrutura linear relativa ao modelo científico propriamente dito enquanto processo recolha de dados, mas, ainda assim reconhecendo a necessidade de um *discurso mínimo* que é tão necessário quanto inevitável, na encruzilhada de métodos escolhidos pelos investigadores-artistas. Como *dados* foi considerada toda a conceção, produção, mediação e vivência da experiência estética, tendo estes dados (processos) sido mapeados através de mapas concetuais colaborativos. Charréu (ibid, p.92) cita a partir do artigo *O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos...* (2016), a atitude de imersão e implicação no campo em estudo do investigador:

> O pesquisador-cartógrafo não vai ao campo para coletar os dados de pesquisa, como algo que já está lá, pronto e à espera de alguém que os colha e os analise. A questão que importa à cartografia é saber o que analisar e não o que são os dados. Levando-se em conta a transversalização e a implicação, não se trata de ir ao campo para coletar os dados de pesquisa, mas de imergir no campo, interagir com ele, deixando-se envolver reflexivamente, sempre atento aos movimentos e intensidades, à espreita ao que vai sendo produzido como material de pesquisa. (Lima de Souza & Francisco, p. 818).

O presente artigo reflete ele próprio uma disrupção do discurso, através do qual procurámos questionar formatos em termos de produção escrita no campo da pesquisa qualitativa, por assim se encontrar em consonância com o alcançado em termos de multiplicidades em sala de aula, por meio de práticas combinadas (artísticas e educativas). Para o artista-cartografo-investigador "a cartografia pode então ser o método mais adequado quando os objetos de estudo apontam para análise e acompanha-

mento de processos e de produção de subjetividade" (Lima de Souza & Francisco, 2016). Assim sendo, após um retrato introdutório desta proposta investigativa, seguem-se as premissas cartográficas de cada estudante, escritas na primeira pessoa:

Indícios e Considerações Provisórias

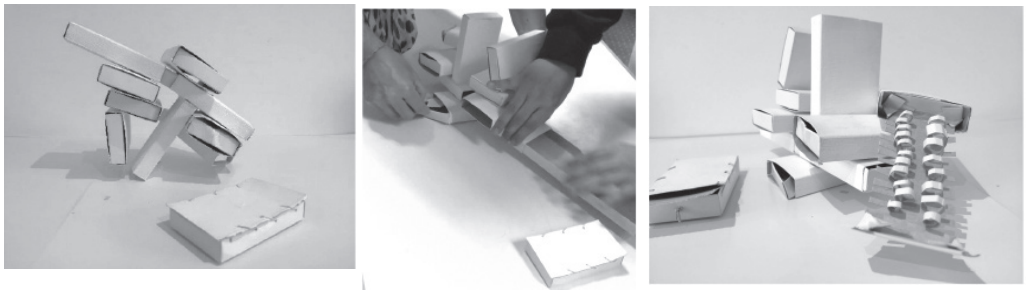
#1 Potenciar as dez caixas de fósforos em gavetas das emoções, numa relação entre a nossa alma e nós mesmo, provoca suspensão no pensamento gerada por uma série de aparições de imagens abstratas, confusas, desfocadas. O desafio começa mesmo antes de *pôr mãos à obra*, com interrogações e tentativas de definir o conceito de emoções. Como, quando, onde e porque é que as sentimos. Têm cheiro, sabor ou cor?…pensar sobre esse lugar das emoções, é viajar para dentro de nós e das nossas vivências com auxílio das nossas memórias.

O amontoado de dez caixas de fósforos por si só, já desencadeiam uma série de possibilidades estéticas, mas continuam a ser caixas de fósforos, precisam de ser gavetas, gavetas das emoções. Cobrir todas as caixas de branco, a cor neutra que permite o afastamento suficiente para nos abstrairmos do tema e a proximidade suficiente para as entendermos como gavetas (objetos). É tempo de observar, contemplar e imaginar. Pensar, refletir, agir. As gavetas estão soltas sobre a mesa e dentro de cada uma delas poderá estar uma emoção que já sentimos. Emoções diferentes umas das outras pelas características que as definem e pelas circunstâncias que as intensificam. Um convite ao mundo abstrato num processo de transformação à materialização das emoções e dos sentimentos. Tornar o pensamento visível.

Manusear cada caixa, abre muitos caminhos possíveis, utópicos, caóticos, estapafúrdios, com e sem sentido que desassossegam. As caixas são a matéria de exploração pronta a ser transformada. Abrimos todas as caixas, fechamos algumas, meias abertas, meias fechadas, torcemos, desmontamos, juntamos em pares e ímpares, amontoamos, figuramos em círculo, quadrado ou em pirâmide, numa exaustiva experimentação estética que nos permite começar a materializar o pensamento através das sensações que ocorrem em nós durante este processo. Nesta linha de pensamento, o objeto acaba por se desenvolver num conceito minimalista e construtivista, reduzido ao essencial, de formas geométrica simples, cor neutra, interativo, propositando a intervenção do outro com o próprio objeto que em fruição obterá a sua resposta emocional com cada gaveta que abra. O objeto é de leitura aberta, num entendimento entre este e o "leitor" através de uma descodificação sensorial e visual.

São dez caixas em aparente equilíbrio. Nove estão coladas entre si e uma está separada do grupo com o propósito de ser um ponto de equilíbrio do objeto como um extra. Cada gaveta apresenta diferentes formas na sua estrutura interna com infinitas possibilidades de leitura sobre o título "engavetadademoções". Há uma caixa que não tem fundo, outra que está totalmente picotada, outra cheia de papelinhos, outra com caixas dentro de caixas, outra que só abre uma pequena ponta, outra que é uma espinha articulável, outra que está amarrotada, e duas que se articulam em conjunto. A caixa de fora está cosida com elástico e tem um duplo fundo movível.

A proposta provocou uma investigação sobre o tema "emoções" com resultados interessantes na fruição do processo criativo, na concretização e na apresentação interativa e reflexiva do produto. O modo como pensámos o tema, como o direcionámos e o tornámos visível, permitiu criar pontes, ligações e articulação através das ideias, vivências e memórias numa construção de novos significados. O Organismo apresentado (Fig.1-3) é fruto de um processo de aprendizagem e de transformação do criador, que pelo caminho encontra infinitas possibilidades que se tornam conhecimentos, ferramentas estruturadas de novos saberes (Fonseca, D.).



Figuras 1, 2 e 3 – *Engavetadademoções* de Dina Fonseca

#2 Desafio – criação de um organismo artístico com 10 caixas de fósforos, com base no tema ReConexões, com o objetivo de aliar as emoções às cores, à expressão corporal e à escrita. Inicialmente o sentimento foi de estranhamento - o que fazer com 10 caixas de fósforos? (Fig.4). Processo - Foram ensaiados/experienciados vários formatos de construção do organismo. Escolhidas as cores das tintas, procedeu-se à pintura, montagem e colagem das caixas, através do seguinte processo sequencial: a) simulação/experimentação da construção do organismo; b) pintura das caixas de fósforos: 1 de preto, 3 de vermelho, 3 de amarelo e 3 brancas; c) montagem/colagem do organismo com as caixas pintadas. Seguiu-se a decisão do que fazer com cada

uma das gavetas da mesma cor, mediante a organização de uma listagem de emoções para cada cor e polaridade positiva ou negativa. Nesta fase fiz uma pesquisa (Baralho de cartas Sentimentos de Graça Gonçalves[2]) e da simbologia das cores, a partir da qual se organizaram as cores da estrutura:

• Gaveta Preta: poder, sofisticação, mistério, morte – lixo tóxico;

• Gaveta Vermelha com polaridade positiva: amor, feliz, alegre, contente, realizado, satisfeito, orgulhoso, acompanhado, amizade, grandiosidade, energia, paixão, força, luxuria, vitalidade, espontaneidade, sexo, romance, excitação;

• Gaveta Vermelha com polaridade negativa: frustrado, zangado, raiva, enfurecido, perigo

• Gaveta Amarela com polaridade positiva: sol, luz, sorriso, corajoso, alegre, estimado, otimismo, juventude, honra, felicidade, criatividade, leveza, prosperidade;

• Gaveta Amarela com polaridade negativa: medroso, aborrecido, triste, rejeitado, covardia, cuidado;

• Branco: paz, serenidade, candura, pureza, zen, esperança, simplicidade, limpeza, bondade, harmonia, calma. Durante a pesquisa surgiram os trabalhos de Piet Mondrian, onde encontrei alguma similaridade com o organismo realizado. Na relação entre linguagens (visual e verbal), optei pelo recorte da 1ª letra de cada uma das emoções para colocar em algumas das caixas. Perante o Produto construído, concebi e realizei uma proposta de *Dinâmica do Organismo* em contexto de sala com pessoas com deficiência onde defini a seguinte estratégia (Fig.5): cada pessoa retira uma letra de forma aleatória das caixas. É convidada a dizer uma emoção que inicie com essa letra, a representá-la com movimento corporal expressivo e a fazer recortes ou através de outra produção plástica, como origami, para a simbolizar e colocar na gaveta. Posteriormente, na aula com a turma do MIAA, voltei a apresentar a dinâmica junto do grupo, tendo surgido uma forma diferente de mediar a

[2] Lugar dos Afetos de Graça Gonçalves em https://gostarcomunicacao.wixsite.com/gracagoncalveswix

obra e de dialogar com a mesma através das experiências propostas pelas colegas (Fig. 6). Trata-se de um organismo artístico que provoca estranhamento, afetividade, com a função de criar curiosidade e com um desafio implícito da sua compreensão e funcionalidade. É multidimensional, multifacetado e transdisciplinar na medida em que aborda várias linguagens como a cor, a emoção, a escrita/leitura, a expressão corporal, e a expressão plástica. É um organismo vivo, mutável e interativo, promove a implicação, o envolvimento, a experimentação, a criatividade e a interação entre os envolvidos na dinâmica. Promove igualmente o desenvolvimento ou manutenção da motricidade fina, a imaginação, a participação e a comunicação (Bento, M.).

Figura 4, 5 e 6 – *Qual é a cor da tua emoção? de Mary D. Bento*

#3 Face ao desafio proposto e logo numa primeira análise pensei em construir caixas de música. A ideia não era brilhante, aliás tendo em conta a minha área profissional ligada à música, seria até bastante previsível, por isso resolvi comprar vários tamanhos de caixas de forma a acrescentar mais uma possibilidade ou uma variante.

A utilização das cores faz parte da minha prática de aula, sempre em plena articulação com a música e o movimento, por isso surgiu a ideia de fundamentar o meu

trabalho com a psicologia das cores que faz a ligação a estados e formas de emoção, sentimentos. Os tamanhos das caixas ganharam um maior destaque quando imaginei as emoções distribuídas pelas mesmas, tendo em conta que a maior era a mais importante e simbolizava os sentimentos que ocupavam um maior espaço na minha vida e, a mais pequena a menos importante (figs. 7 e 8). Encontrei um lugar para a música, além de revestir as caixas com papel de pautas musicais, serviu de mediadora e talvez de inspiração na escolha dos três tamanhos possíveis para albergarem os sentimentos de uma determinada cor. A escolha da *playlist* atribuída faz parte do meu gosto e vivência musical, por isso reforcei que o trabalho das caixas não era sobre a música, mas sim sobre sentimentos e experiências de vida e sobre espaços na nossa vida. Apesar de achar, que um trabalho ligado apenas pela música e o tamanho das caixas, seria também viável e muito desafiador. A minha opção final centra-se nas cores das emoções dos sentimentos, e ao som de uma melodia deliberar o lugar que essa cor, essas emoções, ocupam na vida, tendo em conta os três tamanhos possíveis e que apenas simbolizam o maior, o médio e mais o pequeno, sem verdades absolutas, sem fundamentalismos e sem limitações (Lhera, T.).

Figuras 7 e 8 – *De que tamanho?* de Tânia Lhera

#4 Tendo como ponto de partida ReConexões, tema proposto a partir do contacto com o legado e a relação, entre os autores acima citados, bem como dos seus conceitos emergentes, foi-me colocado o desafio da criação de um objeto artístico a partir de 10 caixas de fósforos de tamanho grande. Confesso que foi um processo fluidamente intuitivo e relacional. Na minha prática profissional, com crianças, tenho dirigido foco às emoções através de experiências criativas.

Pensei, então, neste objeto como uma relação e/ou integração de material didático que tenho vindo já a utilizar, relativo às emoções. Foi-me naturalmente certa a evidência deste objeto enquanto objeto relacional, aberto, mutável e provocatório. Um objeto que existe somente na relação com outrem. E que se ressignifica em cada abrir e fechar, em cada dar e receber.

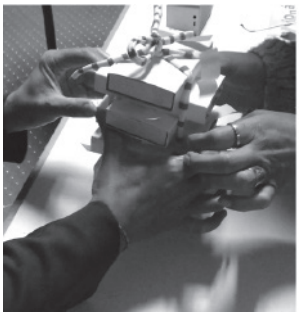
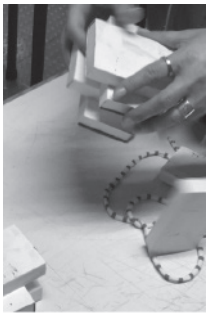
O processo: Esvaziei as caixas e pintei-as de igual forma. A intenção da neutralidade do branco e da uniformidade de todas as caixas, teve como intenção relevar a importância de todas as emoções, de igual forma; as caixas são soltas entre si, podendo organizar-se de diversas formas e sentidos e quando as queremos estabilizar, porque também temos essa possibilidade, colocamos uma fita tal qual se coloca num presente, simbolizando a ideia, poética ou não, de que as emoções são os presentes (e surpresas) da nossa existência; existe uma gaveta vazia. Porque é bom pensar nas infinitas possibilidades e descobertas. Por fora de cada gaveta está colado um *post it* para lembrar de que nada sendo definitivo, existe sempre a possibilidade de tirar o que está na gaveta e colocar outra ou ter ainda a função (os *post it*) de fazer o exercício de identificar o sentimento criado, relativamente à emoção vivida.

Dinâmica vivencial: Dentro de cada caixa existe uma emoção. O participante ao abrir uma gaveta vai encontrar uma emoção que vai ativar uma música específica e que leva o participante a movimentar-se, expressar-se, olhar-se nessa emoção. Previamente criei uma montagem musical com faixas que selecionei e relacionei a cada emoção, não só como mediador facilitador, mas também provocatório ("ouvir o ódio quando sinto a coragem?!") O espaço para a reflexão e partilha das experiências suscitadas pelo objeto, por parte das participantes, foram fundamentais, também como novos motes de possibilidades deste objeto.

Em jeito de conclusão, todo o processo da conceção e mediação até à experiência estética, foi perceber, com sentido o movimento contínuo inerente a qualquer matéria viva.

Este objeto é matéria viva (figs.9-11):

#5 Foi lançado o desafio, bebendo de autores apesentados em contexto de aula que são referidos neste presente artigo e também tendo a inspiração do livro "O Pássaro da Alma" onde nos aparece as gavetas das emoções, de fazermos algo com 10 caixas de fósforos.

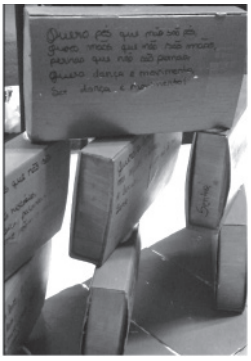



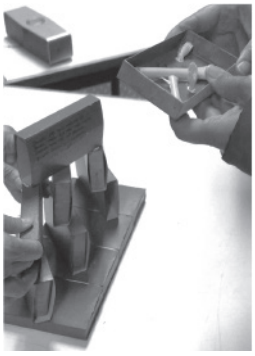
Figuras 9, 10 e 11– *Emoções em Movimento* de Cláudia Jerónimo

Para mim a inspiração foi imediata depois de ver a poesia visual, esculturas, pinturas que nos apelam a todos os sentidos, pelos diferentes autores e juntando a isso as gavetas das emoções, veio-me logo à ideia um poema que tinha escrito há pouco tempo e que ansiava por lhe dar vida. Assim sendo arquitetei na minha cabeça uma ideia muito definida nessa aula do que queria fazer com as caixas. No momento pensei em fazer um objeto que ficasse pendurado, onde estariam as caixas suspensas em fio nylon e que possibilitassem serem abertas como gavetas, no entanto na prática não consegui concretizar, pois o fio dificultava abertura das gavetas. Então decidi fazer um género de escultura onde as caixas estão alinhadas de forma a que se as pessoas olharem para a parte de trás das caixas veem escrito o poema em cada uma, e na parte da frente estão símbolos feitos por mim que representam cada parte do poema. O que os participantes encontraram dentro das caixas apelou a cada parte do poema e a diferentes sentidos: existiam caixas com cheiros, caixas com premissas para que cada pessoa possa levar um bocado da alma que foi fundida naquelas caixas consigo, caixas com pinturas, uma variedade de formas artísticas dentro das minhas gavetas da alma. Para além disso decidi também fazer um áudio com a interpretação do poema e com música, isto porque a música por si só vai abrir o caminho para emoção e preparar também o caminho para as palavras que serão ditas e depois sentidas através da escultura. Toda a escultura está coberta da cor roxa isto porque em muitas culturas o roxo simboliza a alma e o espírito. Eu também a vejo assim e sendo que poesia para mim é alma (e neste caso a minha) exposta, através de uma escultura, do tato, da audição, do olfato e por último os vários corações que serão tocados pelo que, na verdade é uma instalação artística. Este projeto foi uma descoberta para mim, pois sendo da área do teatro, procurar uma forma tão plástica e nova de transmitir e transportar a poesia é desafiante. Foi também um projeto que

me surpreendeu porque nunca tinha feito nada igual, nunca fiz nenhuma instalação artística, e também me trouxe o medo de alguém ir ver, sentir e experienciar um poema de minha autoria ou seja algo íntimo.

É interessantíssimo ver tanto através de mim como das minhas colegas, o que os alunos podem criar ao serem desafiados de uma forma diferente, de uma forma onde se tem de literalmente "pôr as mãos na massa" e não apenas ser teórico o desafio. O que se pode criar quando se acredita e se faz acreditar que se consegue criar para além do papel. (figs. 12 e 13):





Figuras 12 e 13 – *A Reza* de Isamara Coutinho

Bibliografia

Barros, U., Almeida, T. & Paiva, J. (2018). *"Acidente" Forma criativa da aprendizagem Artística*. Arte Viva 8, p.53-57

Castoriadis, C. (1982). A Instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo, Ed. Paz e Terra.

Charréu, L.V. (2019). *A Cartografia e a Artografia como métodos vivos de investigação em arte e em Educação Artística.* Diacrítica, Vol. 33, n. º1, p.87-103.

DOI: doi.org/10.21814/diacritica.298

Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). Mil platôs. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed.34

Gomes, E. X., Pires, A. L., & Gonçalves, T. N. (2017). Interrupções e (re)invenções: Interromper automatismos e (re)inventar (tecnologias de) a educação escolar. In M. de Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires (Eds.), 10x10: Ensaios entre arte e educação (pp. 69-94). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima de Souza, S. & Francisco A. (2016). *O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios, desenhando caminhos*. In A. P. Costa et al. (Eds.), Atas do Vº Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa, Vol 2: Investigação qualitativa na saúde (pp. 811–820). Porto: Edição Ludomedia.

Stratico, Fernando A. (2012). *A relação corpo/objeto e o discurso poético das proposições de Lygia Clark*. Revista: Estúdio, 3(5), 142-147.

PARTE II

PROJETOS DE INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS

Capítulo I

Teatro nos Museus - Um projeto de Intervenção

Ana Moderno

Museu da Comunidade Concelhia da Batalha

Resumo

Há, nos museus, portas abertas ao conhecimento da cultura e identidade dos territórios. Pelas mesmas portas entram desafios e exigências comunitárias.

A estas instituições culturais passou a fazer parte a função da educação, permitindo que museus e tutelas integrem, nos seus programas, ações que fomentem democratização cultural dos seus públicos.

As linguagens artísticas são consideradas neste artigo como estratégias essenciais para a mediação do património museológico junto da comunidade.

Foi no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, nascido na linha da sociomuseologia, que se desenvolveu um projeto de investigação-ação inserido no Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, que utilizou o teatro como estratégia de intervenção. Fundamentado nas funções dos museus de comunidade e na linguagem teatral, o presente artigo reúne diversas ações desenvolvidas no projeto, realizado em 2016, tendo envolvido famílias no museu ao longo de seis meses e culminado com a apresentação pública de um espetáculo.

O documento tece ainda algumas considerações sobre os pontos de convergência entre museus e teatro, refletindo sobre a importância do desenvolvimento do projeto de intervenção para um maior envolvimento da comunidade que o museu representa.

Palavras-chave: museus; teatro; intervenção comunidade.

A intervenção teatral num museu de comunidade

O projeto de intervenção que se apresenta neste artigo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção e animação artísticas, ao longo do primeiro semestre de 2016, tendo tido lugar no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB). O Museu localiza-se na Batalha, junto ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória – monumento inserido na lista de Património Mundial pela UNESCO. Tutelado pelo Município da Batalha, tem por missão promover o património e entidade do território concelhio, fomentando a inclusão e a fruição dos seus visitantes e utilizadores.

Integrado numa vila e numa região que recebe milhares de visitantes anualmente (aponte-se, a título de exemplo que a Batalha recebeu quase meio milhão de turistas em 2019[3]), este museu local, inaugurado em 2011, veio aumentar a oferta turística e cultural da região, contribuindo também para desenvolvimento local. Reconhece o MCCB a importância de «integrar, com formação e preparação cívica e cultural adequada, a sociedade no seu conjunto (…)», auxiliando na preservação do património cultural, na produção artesanal e gastronómica, na promoção do turismo e na recriação da auto-estima e do orgulho identitário» (Stoffell, 2004: 3). O Museu foi distinguido a nível nacional e internacional com prémios e menções de entidades como a Associação Portuguesa de Museus ou o Fórum Europeu dos Museus, em reconhecimento do seu programa de envolvimento da comunidade e nas soluções de acessibilidade disponibilizadas a todos os visitantes.

Partilhando das mesmas preocupações dos museus da contemporaneidade, o MCCB procura ir ao encontro das exigências, diversidades e anseios da população, colocando-se numa «posição de mediação entre o património, a comunidade e cada um dos membros que a formam» (Varine, 2010: 7). A comunidade que representa foi consultada com o objetivo da sua sensibilização, mas também de ser auscultada para registar as suas sugestões e os seus anseios, num conjunto de ações que, segundo Primo, visaram, entre outros objetivos, «instrumentalizar o museu acerca do panorama envolvente como também capacitá-lo a desenvolver linhas estratégicas para a sua intervenção» (2006: 48).

[3] A DGPC – Direção-Geral do Património Cultural indica 416.793 visitantes nacionais e estrangeiros (http://patrimoniocultural.gov.pt/pt/). A estes números, acrescem as visitas escolares, recebendo o monumento milhares de estudantes de Norte a Sul do país.

A voz comunitária foi - e é - permanentemente ouvida por um museu atento e preocupado com as suas mudanças e exigências. Neste percurso, corrobora-se com a defesa que Hooper-Greenhill faz relativamente ao facto de sermos criaturas do nosso tempo e do nosso lugar e que o processo de interpretação envolve conhecimento prévio: «o que sabemos é o que precisamos de saber para podermos ter lugar numa sociedade ou grupo». (1999: 49). Entendendo que «museu comunitário (…) é uma instância onde os membros da comunidade livremente doam objetos patrimoniais e criam um espaço de memória» (Lersch et all, 2004: 3), as ações desenvolvidas na programação cultural do MCCB vão ao encontro das funções museológicas designadas pelo ICOM - Conselho Internacional dos Museus.

O projeto de intervenção acima mencionado foi inserido no domínio da função educativa dos museus, área que adquiriu maior relevância sobretudo a partir dos anos 60 do século XX. Silva considera que os museus da contemporaneidade são «espaços de sociabilidade que potenciam a troca de ideias e promovem a aprendizagem social» (Silva, 2007:64). Fruto do esforço dos gestores culturais, educadores e animadores, e das orientações dos organismos nacionais e internacionais relacionados com a cultura, o património e a educação, hoje os serviços educativos vêm dar uma resposta positiva e complementar ao ensino oficial. De acordo com Milhano, «com as novas configurações sociais e culturais, a globalização educativa, cultural e artística bem como o processo de democratização do acesso, colocam novos desafios e novas questões à escola, aos professores, às famílias e aos alunos» (Milhano, 2010: 13). São desafios partilhados pelos museus, que se associam à comunidade geral e escolar, potenciando respostas culturais, pela via do património que preservam e divulgam.

Para Brandão, «a função destes serviços é sobretudo a de descodificar as mensagens contidas nos discursos expositivos e promover ações de animação que permitam ao visitante atingir facilmente os objetivos "educacionais" da exposição» (Brandão, 1996: 58). A educação é, com efeito, entendida como um processo que desperta a reflexão e a transformação do património cultural. Tal como defendido por Villarreal, o desenvolvimento promovido pelos museus locais abarca um caminho informal de «aprendizagens construídas (…) e significativas para quem participa diretamente no projeto na comunidade» (Villarreal, 2011: 8).

Partindo desta premissa, a intervenção realizada pretendeu uma maior inclusão da comunidade no museu. O projeto, assente nos princípios da investigação-ação, en-

volveu um conjunto de quatro famílias como grupo de trabalho, com o objetivo central de fomentar os laços entre os museus e a sua comunidade.

Potenciar uma dinâmica teatral, construída de raiz com um conjunto de atores, foi um dos principais desafios da criação do projeto de intervenção artística, realizada por várias etapas de trabalho (apresentadas adiante). Para a sua implementação, os objetos e memórias preservadas e divulgadas no MCCB foram inspiração central e caminhos potenciadores de criatividade e conhecimento.

Teatro em família no Museu – as etapas do projeto

O projeto realizado pretendeu constituir-se num contributo para o estudo em intervenção e animação artísticas. A realidade dos museus e a sua articulação com as práticas artísticas, concretamente a linguagem teatral, foi o âmbito de uma intervenção que escolheu um espaço que já tem em si inerente o princípio da investigação participada. De acordo com uma análise qualitativa, os elementos do grupo foram convidados a preencher um questionário simples, com questões diretas, após cada sessão. O documento permitiu o registo individual dos participantes no que toca às suas descobertas, às suas dificuldades e às suas preferências no balanço geral da atividade. Apresenta-se, de seguida, o modelo de questionário utilizado após cada sessão:

Sessão n.º X | data | idade

O que mais gostei

As minhas principais dificuldades

As minhas principais descobertas

Palavra(s) ou desenho(s) que descrevem a atividade de hoje

A iniciativa ambicionou o desenrolar de um projeto faseado, no qual ações de expressão dramática e teatro tiveram lugar no decurso das sessões a implementar.

Todos os participantes (21 na primeira fase e 13 em todas as fases) foram convidados a percorrer e a vivenciar ativamente as várias etapas inerentes à montagem de uma peça que decorreu no espaço expositivo do museu.

A intervenção implementada permitiu que se explorassem diversas áreas expositivas, servindo estas de espaço para os exercícios, jogos teatrais e ensaio dinamizados com famílias participantes. O museu foi ainda cenário para a apresentação do espetáculo final criado pelo grupo envolvido.

O mesmo espaço disponibilizou recursos humanos e materiais para a concretização do projeto. No que toca aos primeiros, a logística e marcação das sessões, bem como a monitorização das sessões foi feita por mim, conservadora do Museu e estudante do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, contando com o apoio da autarquia e da equipa do museu. Relativamente aos meios materiais, foram utilizados recursos de escrita, assim como objetos que o museu utiliza normalmente para atividades de serviço educativo ou sensoriais: miniaturas do mosteiro da Batalha, por exemplo; e também alguns objetos originais: peças arqueológicas e fósseis marinhos. Recorreu-se ainda a objetos complementares, nomeadamente materiais usados para conservação preventiva e limpeza das peças museológicas (pinceis, lacas, vernizes…). Estes objetos tiveram uma dupla finalidade: de apelar à criatividade e imaginação dos participantes e de se constituírem como meios pedagógicos sobre acervo, conteúdos do museu e algumas funções museológicas.

Participaram em todas as fases do projeto 13 elementos constituintes de quatro famílias do concelho da Batalha, com as seguintes idades: 5, 8, 10, 13, 15, 33, 39, 40, 44, 46 e 50 anos.

As famílias foram convidadas especificamente para o projeto, prendendo-se a escolha das mesmas com a relação pré-existente com o museu, na maioria dos casos, através da participação das crianças em atividades educativas.

As sessões dinamizadas com o grupo de trabalho foram estruturadas de acordo com cinco etapas fundamentais, com vista ao desenvolvimento do projeto. Apresentam-se de seguida.

Observação

Nesta etapa, dinamizaram-se ações expressão dramática, com jogos teatrais, visando criação de laços de afinidade e de confiança entre os participantes. Pretendeu-se ainda dar a conhecer técnicas fundamentais usadas em teatro (coordenação, voz, expressão corporal, movimento…), através de dinâmicas de grupo, que trabalha-

ram competências como criatividade, a memória, a melhoria da linguagem verbal e não-verbal.

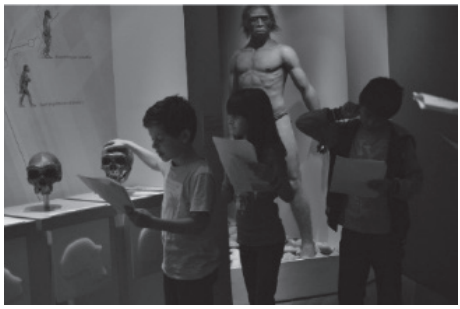
No decorrer dos exercícios, os elementos do grupo responderem em conjunto aos desafios propostos. De acordo com Baldwin, os jogos teatrais que são usados no contexto de uma determinada sessão, «podem proporcionar uma atmosfera que impulsione a continuação de uma história e disponibilize física e mentalmente os participantes» (Baldwin citado por Lopes, 2011: 47). Apresentam-se, abaixo, algumas imagens que ilustram alguns dos exercícios da primeira etapa do projeto

Experimentação – Interpretação

Esta foi a etapa em que expressão dramática e teatro se ligaram. Deu-se continuidade à realização de jogos teatrais e interpretaram-se pequenas cenas teatrais inspiradas nos temas e na coleção do museu, selecionando episódios da história local, criando personagens, pensando cenários e utilizando adereços. Para além dos objetos contidos na exposição, foram proporcionadas outras peças que auxiliaram a experimentação. Esta fase permitiu também o estudo da personagem, tendo podido os participantes interpretar e tomar o papel de outras pessoas, conhecidas ou não, de acordo com a experiência a de vida e os conhecimentos prévios.

Criação

A experiência obtida nas fases anteriores conduziu o grupo a trabalhar na preparação de um espetáculo final a apresentar publicamente no Museu. Decidiram-se, em grupo, os temas de condução da narrativa da peça. As famílias foram convidadas a desenvolver algumas das etapas que fazem parte da conceção de um espetáculo teatral, nomeadamente a criação do argumento, a definição de personagens, os ensaios e a apresentação. Neste processo foram recebendo orientação e aconselhamentos sobre encenação, contando com as visitas técnicas de Andrzej Kowalski, encenador, professor e co-orientador do projeto de Mestrado.



Apresentação

O espetáculo foi levado a público no museu, em julho de 2016, inserindo-se na programação cultural do MCCB em articulação com o Município da Batalha. Pais, mães, filhas e filhos foram os protagonistas de uma peça inédita e da sua autoria. Em

termos técnicos, beneficiou-se da luz expositiva e dos espaços que permitiam movimento cénico dentro do museu. Utilizaram-se ainda algumas trilhas sonoras que ajudaram à interpretação da peça e adereços para a caracterização das personagens.

Atendendo ao sucesso que a atividade proporcionou junto do público, fez-se uma nova apresentação pública, com duas sessões.

Reflexão

Depois da apresentação pública, houve espaço para uma pequena conversa com o público presente, na qual se falou da experiência vivenciada, na perspetiva dos atores e dos espectadores. Foi pedido aos atores que, individualmente e em família, avaliassem a experiência, registando os pontos fortes e os pontos fracos, as aprendizagens obtidas, bem como as sensações e emoções vividas.

Conclusão

Os museus locais, espaços portadores e promotores de patrimónios, instalam-se nos territórios pela iniciativa, na maior parte dos casos, das autarquias. Através das coleções que reúnem, têm o desafio de envolver e garantir a fruição cultural dos seus cidadãos. O MCCB, instalado na vila da Batalha, junto a um dos monumentos mais visitados em Portugal - o Mosteiro de Santa Maria da Vitória -, vem renovar a oferta cultural do seu concelho, assumindo-se como espaço de interpretação do seu território.

No cumprimento das suas funções museológicas, este museu procura garantir o envolvimento e a participação comunitários, através de atividades culturais, da investigação participada e de programas educativos.

O projeto apresentado, realizado no âmbito do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, procurou a aplicação de ferramentas e estratégias apreendidas no contexto da área educativa do MCCB. O estudo realizou-se ao longo de seis meses, com recurso específico ao teatro, envolvendo o grupo de representantes do concelho da Batalha, composto por quatro famílias. Com os dados recolhidos, procurou-se reforçar a importância da utilização das artes nos museus, com vista a uma mais assertiva, criativa e envolvente participação de públicos.

Terminado o projeto, verificou-se o fortalecimento de laços entre o museu e o grupo participante. A apresentação pública, no culminar desta intervenção, foi crucial para os bons resultados obtidos. O espetáculo moveu e responsabilizou os participantes, mesmo com parca ou inexistente experiência prévia. Potenciou-se ainda o orgulho em mostrar o trabalho conseguido perante familiares e amigos. Tendo a peça sido da autoria dos participantes, fortificou-se o sentido de pertença da criação realizada.

Em apreciação do projeto, considero ter cumprido os seus objetivos essenciais, nomeadamente no que se refere ao estreitamento de relações entre museu e comunidade e no aumento da autoestima do grupo. Indiretamente, outras pessoas, com ligações aos participantes, também se incluíram nesta intervenção, tendo descoberto o museu sob uma nova abordagem e relacionando-se de forma mais próxima com este.

Reforçando o balanço positivo do projeto, não aparto as dificuldades sentidas na sua dinamização, nomeadamente na gestão de horários dos participantes e nos desafios que a diversidade do grupo colocou (com várias idades).

A implementação do projeto permitiu-me entender, empiricamente, que as artes, neste caso as performativas, potenciam o conhecimento e a aprendizagem, para além de estimularem a imaginação e de reforçarem competências socioculturais.

Verificou-se ainda que o teatro é uma linguagem artística de excelência para os museus. Encenação e museografia; conteúdos históricos e narrativas; espaço cénico e exposição; adereços e objetos; requisitos e interpretação de factos; ritmo e percurso expositivo… são alguns dos paralelismos que se podem reconhecer entre teatro e museu. Ambos comunicam, interpretam e atribuem significados; ambos podem

emocionar; educar, envolver; recordar, identificar…. Ambos vivem de e para pessoas, atraindo diversas faixas etárias.

Numa interpretação inédita num museu comunitário, este grupo, na sua diversidade, contribuiu para a formulação de novos significados a partir de objetos dramaturgicamente inspiradores, potenciando o reforço do conhecimento da cultura e património locais. Através do ritmo presente numa criação teatral que teve o espaço e o património museológicos como centro da ação, identificam-se oportunidades para a passagem de conhecimento e de memórias a vários tipos de público.

Conclui-se, desta forma, que o teatro muito pode oferecer aos museus, enquanto forma de intervenção e mediação cultural. Nesta linguagem artística, os profissionais dos museus poderão encontrar respostas aos seus desafios educativos.

E de desafios são feitas diariamente as instituições culturais permanentemente. 2020 foi um ano em que se fizeram particularmente sentir, devido à pandemia da Covid 19, tendo sido os museus privados do contacto físico com seus públicos e levados a encontrar outras soluções estratégicas para levar o seu acervo às pessoas. O digital e o multimédia adquiriram uma dimensão muito relevante, na procura de proporcionar conteúdos em diversas plataformas. Com o teatro - e as competências que este nos proporciona -, o improviso, a criatividade e a comunicação são palavras de ordem mesmo com a privação do espaço físico e do encontro humano.

Bibliografia

Brandão, J. (1996). Ação Cultural e Educação em museus. *Cadernos de Sociomuseologia.* nº5. Lisboa: Centros de Estudos de Sociomuseologia da ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Carneiro, L. M. (2012). A atenção em A preparação do ator de Stanislávski. Sala Preta, 12(2), 122-133.

Chagas, M. (1999). Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º 13. Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia da ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Correia, A. B. (2003). Teatro fora dos teatros. Arte dramática na prisão, no jardim e no bairro. *Revista crítica de ciências sociais*, (67), 55-73.

Hooper-Greenhill, E. (1999). Learnig art in museums: strategies of interpretation - Communication in Theory and Practice. Cap. 2. *The Educational Role of the Museum.* Editado por Eilean Hooper-Greenhill. 2ª edição [Online]. Londres.

Hugues, C. (1998). Museum Theatre – Communicating with visitors through drama. Editor Lisa Barnett, Heinemann.

Lersch, T. e Oaxaca, C. (2004). O conceito de museu comunitário: história vivida ou memória para transformar a história. In texto traduzido por Odalice Miranda Priosti a partir da comunicação apresentada na mesa redonda Museos: nuestra historia viviente, na Conferencia Nacional de la Asociación Nacional de Artes y Cultura Latinas, Kansas City, Missouri [Online]. pp. 6-10.

Lopes, M.S.P. (2011). O *saber dramático: a construção e reflexão na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Martins, L. (coord.) (2010). *Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais.* São Paulo: Percebe – além dos espaços formais de educação. Instituto Votorantim.

Milhano, S. (2010). A Prática Musical: Educação e Identidade. *Artes na Educação - Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design e Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Moreira, L. (2013). O teatro em museus e centros de ciências: uma leitura na perspectiva da alfabetização científica (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Primo, J. (2006). A importância dos museus locais em Portugal. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º 25. Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Silva, G. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. *Serviços Educativos na Cultura*. Colecção Públicos, n.º 2. Porto: Setepés.

Stoffel, A. (2004). O papel dos museus na promoção do património e da história local e no desenvolvimento das sociedades. *EBVROBRIGA – Arte, Arqueologia, Património, Museologia.* n.º1. Fundão*:* Revista do Museu Arqueológico Municipal José Monteiro do Fundão.

Varine, H. (2012). Entrevista a Hugues de Varine. *Revista de Museología– publicación científica al servicio de la comunidade museológica*. RDM. n.º 53. Madrid: Asociación Española de Museólogos

Villarreal, R. (2011). Los museos comunitarios: proyectos sociales participativos como práctica de la Animación Sociocultural. *Programa de Museos Regionales y Comunitarios*. Revista Iberoamericana. Costa Rica: Museo Nacional de Costa Rica.

Capítulo II

Cegonha de Mim: A Intervenção Artística e a Expressão das Emoções em Cuidadores de Crianças em Tratamento de Saúde

Enne Marx

Doutoranda em Estudos Teatrais e Performativos (Universidade de Coimbra)

Resumo

Este texto faz parte do projeto de mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, orientado pelas professoras Maria de São Pedro Lopes e Maria João Santos, cujo projeto de intervenção foi ao encontro das necessidades dos cuidadores parentais de crianças institucionalizadas em tratamento por motivo grave de saúde. Os Afetos neste período apresentam-se naturalmente através de emoções negativas, como o medo e a tristeza, potencializada pela saudade do resto da família. Porém, os sentimentos nem sempre são fáceis de expressar e as emoções por vezes encontram-se misturadas. Esta investigação procura documentar a importância dos afetos em suas expressões no sentido de compreender os contributos das Linguagens Artísticas como facilitadoras da Expressão das Emoções para este público, cujo projeto se deu na perspectiva de Investigação Ação, com abordagem Qualitativa, de caráter Exploratório e Descritivo, tendo como Instrumentos de recolha de dados as Entrevistas e os Diários de Bordo. Além das atividades por meio da Expressão Dramática e da Expressão Plástica (nomeadamente o Desenho Pictórico) e também através das "Rodas de conversa", a Intervenção contou com visitas da investigadora enquanto Artista/Palhaça, de forma a promover encontros potentes. Gerar afetos positivos para fazer brotar outros foi, entretanto uma das tônicas da intervenção.

Palavras chave: Arte; Afeto; Clown; Desenho Pictórico; Expressão Dramática

Introdução

O projeto Cegonha de Mim foi realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas e apresenta a Investigação Ação realizada na Casa Acreditar, em Coimbra, Portugal, instituição que acolhe famílias de crianças em tratamento decorrente do cancro e de outras doenças graves. Relativamente ao nome do projeto, Cegonha de mim, a metáfora de que, nesta intervenção, os adultos, cegonhas que "carregam seus filhos no bico", também podem ser carregados por outra cegonha adulta, pois todas as cegonhas encontram-se em situação similar, o que provavelmente, pode provocar a emoção da empatia. Igualmente, os estímulos e motivações trabalhados na intervenção, procuram salientar a potência de agir individual, no despertar de outros afetos positivos, como a alegria e o bem-estar. Além, como é notório, do próprio reconhecimento dos afetos negativos, imbricados no contexto de sua experiência, como a tristeza, provocada não só pelo problema da doença da criança, mas também pela saudade de casa.

A investigação parte da questão inicial, de tentar perceber de que forma as linguagens artísticas permitem a expressão dos afetos de pessoas em situação de vulnerabilidade emocional. Deste modo, a pesquisa foi conduzida a partir das necessidades levantadas e confirmadas nas entrevistas, de forma a aproveitar também a experiência de palhaça interventora em ambientes hospitalares, para estabelecer os primeiros contatos com as famílias, e em seguida, realizar as atividades com o público alvo, os cuidadores parentais das crianças que estiveram longe de suas casas e em convívio na instituição, durante o período de tratamento.

O projeto foi realizado em três etapas, cujas expressões artísticas foram: a Linguagem da Palhaçaria, como meio de criar relações potentes entre a investigadora e o público alvo, de modo a motivar a confiança e a recepção ao projeto; a Expressão Dramática (pautada por jogos e atividades que privilegiam a interatividade e a relação) e a Expressão Plástica, (nomeadamente o Desenho Pictórico, tendo como foco, os sentimentos e as emoções), além das aqui denominadas "Rodas de Conversa", as reflexões em grupo no final de cada sessão.

O estudo teve como base de trabalho a metodologia Investigação Ação, cujo objetivo principal é pôr em prática questões pertinentes à problemática levantada, com o envolvimento do investigador e participantes, com vistas a provocar pequenas mudanças na realidade, não só do público alvo, mas também fazer refletir a própria prática da investigadora. Como salienta Lima (2003, p.306), este tipo de investiga-

ção se define na compreensão do mundo e de si, rumo a transformações pessoais, pois "(...) É uma posição que não procura apenas conhecer o mundo, mas também transformar alguma coisa (...)".

Breve Enquadramento Teórico

O estudo perpassa três grandes temas: Afeto e Desenvolvimento Humano, que aponta para as Emoções e os Sentimentos; Arte e Intervenção, que apresenta as Expressões Artísticas utilizadas na investigação (expressão dramática e expressão plástica) e Arte em Contexto de Saúde, que perpassa os efeitos transformadores e terapêuticos, além da Linguagem da Palhaçaria, que é amplamente utilizada nos hospitais como Intervenção Artística.

Para os estudos sobre os afetos buscamos aliar a literatura científica da neurociência, onde entre outros autores, destaca-se António Damásio, neurocientista e autor dos livros: O Sentimento de Si (2000), Ao Encontro de Espinosa (2003) e A Estranha Ordem das Coisas (2017), que nos explica as diferenças entre os estados do sentimento e da emoção, os quais ora se distinguem e ora se misturam. Segundo os estudos etimológicos, a palavra "afeto" vem do "substantivo affectus, 'estado psíquico ou moral (bom ou mal)', afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade". Spinoza[4] (1632-1677) usava o termo affectus, que significa "afecções do corpo" e esclarece que existem afetos passivos (maus) e afetos ativos (bons) (Ferreira, 2011). Damásio (2003) trata-os por afetos negativos e afetos positivos e a psicóloga Morgana Masetti[5] (2003) chama-os de paixões tristes e paixões alegres. Contudo, os afetos positivos se apresentam como um potente portal que gera transformação. Dizia Spinoza: "Entendo por afectos as afecções do corpo pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída, secundada ou reduzida e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções" (Ferreira, 2011, p. 35).

Damásio (2003, p.26) atenta sobre o poder dos afetos, pois, "Espinosa recomendava que lutássemos contra as emoções negativas com emoções ainda mais fortes, positivas, conseguidas através do raciocínio e do esforço intelectual". O autor ressalta que

[4] Filósofo holandês, inserido na chamada "Filosofia moderna", no século XVII. Grande estudioso da natureza humana e seus afetos.

[5] Pesquisadora da intervenção de palhaços em hospitais, escreveu dois importantes livros no Brasil, sobre o assunto, como veremos posteriormente.

"a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida" (Damásio, 2000, p. 72). Entre as emoções, podemos citar a alegria, a surpresa, o medo, a cólera, a repulsa, o desgosto, o interesse e a vergonha. "Mas há emoções sociais que incluem: a simpatia, a compaixão, o embaraço, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo" (Damásio, 2003, p.62). O autor cita também as emoções benevolentes e benéficas, que são "compaixão, admiração, respeito, gratidão" (Damásio, 2017, p.322).

Relativamente aos Sentimentos, como ressalta Damásio, 2017, p.195, são "como expressões mentais da homoestasia e essenciais para o governo da vida". Portanto, expressar as emoções é de fato importante, pois elas são como "joias da regulação automática da vida" (Damásio, 2003, p. 51). Ele reforça ainda que a emoção "faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor" (Damásio, 2000, p. 61). Ferreira aponta que "somos responsáveis pela gestão das nossas paixões e que podemos transformar, se não totalmente passando-as a ações, pelo menos parcialmente, diminuindo o fator tristeza" (Ferreira, 2011, p.36).

Observamos especialmente o estudo sobre a Empatia, que teve como autores centrais Steven Pinker[6] (2016) 4 e António Damásio (2000, 2003 e 2017). Um dos afetos positivos, a empatia é uma virtude fundamental para cuidar do próximo, e normalmente aparece como um catalisador na hora da tomada de decisões. É importante referir termos como "Neurónios espelho" (considerados em 1992 como os neurônios da empatia) e "Oxitocina" (hormona da afeição) 5 cujo estudo contribui para ver esta emoção como importante para a vida social. Portanto, é importante entendermos a potência da mente e tudo o que passa por ela: as emoções, os sentimentos e a imaginação, que é uma importante aliada nesse processo.

Ken Robinson (2010), consultor britânico em educação nas artes, nos aponta que a imaginação, bem como a criatividade, são inteligências inerentes ao ser humano. Segundo ele, temos duas capacidades, "(...) a inteligência criativa - capacidade para lidar com situações novas e descobrir soluções originais; e a inteligência prática - capacidade para lidar com os problemas do dia-a-dia" (2010, p.53). Para Nachmanovitch (1993) além da imaginação, a criatividade é a harmonia de tensões opostas. Nesse contexto, as expressões artísticas são fortes componentes para despertar a ima-

[6] Humanista e professor de psicologia na universidade de Harvard, recebeu inúmeros prêmios por sua pesquisa em linguagem e cognição.

ginação criadora e assim, provocar o vôo dos sentimentos e das emoções para fora do casulo. Segundo Richard Courtney (1980), as atividades dramáticas também servem ao desenvolvimento humano, pois podemos construir algo a partir de nós mesmos, da nossa inquietação e daquilo que nos move, podendo dramatizar os nossos problemas, o que complementamos com este estudo que conseguimos também "desdramatizar" o drama. Estar em jogo é ainda, como aponta a professora Maria de São Pedro Lopes (2011), uma oportunidade de refletir.

A expressão plástica também apresenta esta oportunidade de trilhar o caminho entre nós e os acontecimentos da vida. No caso desse projeto, o contacto com o desenho pictórico nos aponta a sua eficácia para a expressão dos afetos. Esta linguagem é de fato um portal aberto para exprimirmos sem palavras os nossos sentimentos, e nos oferece ainda, a oportunidade de partilhá-los com o outro. Para a pioneira em arte terapia, Janie Rhyne (2000, p.176), podemos, através do desenho, entrar em contacto com o nosso eu mais íntimo e assim, transformar o desenho em verbo, ou seja, falar sem palavras. Conforme Luquet (1979, p.23) "o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral. A intenção de desenhar tal objecto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental". Psicoterapeutas diversos (Decobert et al, 2000; Leo, 1985) constatam ainda que vivências emocionais, tanto desejos inconscientes, quanto sentimentos inconscientes, como por exemplo a angústia, podem ser elaborados por figuração, ao revelar aquilo que está escondido (tanto em crianças quanto em adultos). Estas revelações podem ser observadas através da interpretação dos desenhos.

Um último ponto abordado como reflexão teórica é a Arte em contexto de Saúde, o que nos oportunizou dissertar sobre os efeitos e os benefícios alcançados pelo riso, no contato com a linguagem da palhaçaria, fosse através do encontro com a própria investigadora quando das visitas de palhaça, quanto através dos diversos jogos de comicidade aplicados nas sessões. Alguns estudos abordam questões que vão desde a melhoria do paciente após visitas de palhaços, até as relações construídas com os profissionais de saúde, abordagens pesquisadas e escritas por Masetti, respectivamente nas edições Soluções de Palhaços: Transformações na Realidade Hospitalar (1998) e Boas Misturas: A Ética da Alegria no Contexto Hospitalar (2003), onde em ambas as publicações, ela evidencia que este tipo de atividade permite a vivência da "Ética da Alegria", "porque só a alegria nos aproxima da ação" (2003, p. 36). Da mesma forma, no estudo intitulado Palhaços de hospital como estratégia de amenização da experiência de hospitalização infantil, Suzana Caires, Esteves, H.,

Correia, S. e Almeida, I. (2014) evidenciam que vários são os contributos deste tipo de intervenção inclusive como uma ferramenta de "quebra gelo".

E por fim, como embasamento teórico referente à metodologia aplicada na investigação, autores como Barros e Junqueira (2011) e Coutinho (2013) esclarecem que a principal característica desta metodologia é apresentar um trabalho participativo entre os intervenientes e a investigadora, com vistas a perceber de forma prática, as possíveis problemáticas observadas no grupo e encontrar através da intervenção, prováveis soluções.

Contextualização da Intervenção

Os cuidadores de crianças em tratamento de saúde, neste caso, mães, pais e avós, renunciam às suas próprias emoções para parecerem sempre fortes e dispostos, com a intenção de darem o seu melhor à criança enferma. No entanto, o facto de estarem longe de casa e do trabalho e com a responsabilidade de ajudar a criança a recuperar-se, desencadeia vários outros fatores como dificuldades em lidar com os afetos, expressar as emoções e cuidar de si, além de desencadear afetos negativos como medo, tristeza, apatia e stress. Pinker (2011) diz que, "As emoções podem ser contagiosas. Quando nos rimos, o mundo inteiro ri-se connosco" (2011, p.744). Trabalhar a relação com o outro, sobretudo através de jogos de comicidade para despertar e expressar afetos tornou-se, portanto, um propósito desta intervenção.

Assim, a pergunta de partida foi identificada face à problemática que queríamos investigar, da qual a questão orientadora foi: "Quais os contributos das linguagens artísticas para a expressão dos afetos, em cuidadores de crianças institucionalizadas por motivo de saúde?" Concomitantemente identificamos os objetivos da pesquisa, que segundo Serrano (2008), são os meios para levar o investigador a realizar um conjunto de ações em um determinado período de tempo, para então, obter respostas. Nesta perspectiva, o projeto apresentou como objetivo geral: Compreender o impacto das atividades artísticas para a expressão dos afetos em cuidadores de crianças em tratamento de saúde, cujos objetivos específicos foram: Implementar atividades com as linguagens artísticas (palhaço, dramática e plástica, mais precisamente o desenho pictórico); Facilitar a expressão de sentimentos e de emoções e estimular a empatia; Propiciar momentos de prazer e diminuição do stress; e, Analisar e refletir sobre o impacto da experiência artística na expressão dos afetos. Para a

recolha de dados, e tendo em atenção a problemática, consideramos como os instrumentos apropriados a entrevista semiestruturada (Sousa, 2009) e o diário de bordo, que neste caso, contém, ainda, os registros das conversas informais durante todo o processo, reforçando o processo cíclico que procura trabalhar a ação e a reflexão ao mesmo tempo (Coutinho, 2013).

Para realizar a pesquisa, buscamos um local onde o público alvo estivesse junto por uma temporada, de forma a encontrar o contexto, dada a percepção de que "(...) as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de habitual ocorrência" (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) e também à compreensão de que este modelo de investigação contribui para uma maior relevância no campo social. Desse modo, a instituição escolhida para aplicar o projeto foi a Casa Acreditar - Associação de pais e amigos de crianças com cancro. O grupo constituído por 50% de pessoas naturais de Portugal e 50% de pessoas naturais de África, com idades entre 26 e 60 anos, que acompanham crianças cuja patologia é, majoritária, o cancro.

Desenvolvimento do Projeto

O projeto aconteceu no período de 17/01/19 a 15/02/19, e foram realizadas 07 sessões (seis encontros com as práticas e um encontro para avaliar), decorridas em vários espaços da casa, com durações variadas. Trabalhamos 14 jogos e exercícios intervalados entre as sessões, planejadas dia a dia. Além da introdução com a linguagem do palhaço, foram trabalhados os jogos de expressão dramática e os exercícios de expressão plástica que sucederam em uma sala ampla. Devido à incerteza sobre quanto tempo os participantes permaneceriam hospedados na casa, nas etapas 1 e 2, foi aproveitado todo o dia na instituição para realizar as atividades. Concomitantemente ao planejamento das atividades, ocorria o registro no diário de bordo, com o máximo de detalhes possível. A Intervenção foi realizada em quatro etapas:

Na primeira etapa as conversas com funcionárias e conversas informais com o público alvo em seus ambientes de convívio. Em espaço reservado, fizemos as entrevistas individuais, que contextualizaram a problemática no levantamento de hipóteses. Uma importante atividade que iniciou nesta etapa e avançou para a etapa seguinte foi a visita de palhaça às famílias em alguns espaços como corredores, recepção da casa, entre outros. Na segunda etapa, que ocorreu paralelamente à terceira, conti-

nuaram as visitas de palhaça às famílias, para estabelecer confiança e qualidade nas relações, além de provocar pequenas nuances de alegria no ambiente. Na terceira etapa foram realizadas as sessões com o público alvo, com a aplicação de diversos jogos e exercícios. As sessões foram divididas em três partes: A primeira parte com Expressão Dramática: atividades que trabalham a disponibilização para o jogo, a socialização, a comicidade e a imaginação para o despertar de aspectos positivos como alegria, autoestima e empatia, e, os olhares voltados para a troca e afeto mútuo; A segunda parte com Expressão Plástica: desenhos com foco nas emoções, para trabalhar a expressão dos afetos. A terceira parte com a realização das "rodas de conversa" como uma reflexão final sobre as impressões e sentimentos do dia e sugestões para próximas sessões.

Resultados alcançados

Com base nas leituras dos instrumentos, a análise de conteúdo colocou as evidências apresentadas por categorias e subcategorias, elaboradas a posteriori em quadros, de acordo com os dados obtidos e com os objetivos da investigação (Amado, 2013). Após a descrição e análise dos dados em evidência foi possível discutir os seus resultados à luz dos pressupostos dos autores apresentados no enquadramento teórico, em consonância com os principais objetivos do estudo em seus aspectos mais relevantes. Além disso, a interpretação dos desenhos foi parte integrante das análises, em seus aspectos mais significativos, como material de discussão. Importante salientar também que, conforme a nossa análise, a discussão leva em conta cada expressão artística trabalhada na intervenção em suas singularidades, pois nos apresentaram diferenças significativas quanto aos resultados.

Logo, relativamente aos principais objetivos do estudo, pudemos verificar que no tocante à Linguagem da Palhaçaria, chegamos à categoria "Expressão de afetos positivos", cuja emoção em evidência é a Alegria, visto que as visitas de palhaça provocaram 7 alegria nas crianças e consequentemente nos seus parentes. Esta linguagem artística nos confirma também o poder terapêutico da arte, pois proporcionou naqueles, cuja relação afetou tanto diretamente (as crianças), quanto indiretamente (os parentes), o estado onde se é capaz de brincar. Os dados salientam que estes encontros provocaram não só o riso, mas a ação em si, nas crianças, o que promoveu a sua potência de agir (Spinoza, 2009), além da empatia provocada no público alvo para com o projeto, pois esta linguagem inicial funcionou como um "quebra

gelo". Quanto à Expressão Dramática, a categoria mais relevante foi a Expressão de afetos positivos, que em sua maioria, provocaram uma nítida mudança do estado no organismo provocada pelos momentos de descontração. Este "estado harmonizado" (Damásio, 2017) também estava nítido em todos os jogos onde o riso aparecia forte, através de movimentos cômicos, que promoviam a imaginação mais fluída e imagens mentais agradáveis, através do que era mostrado na relação e interatividade com o outro. Nestes jogos de interação existia uma maior abertura do corpo, o que estimulava o sentimento de prazer e bem-estar em contraposição ao estado de apatia (Damásio, 2003; Ferreira, 2011). Com relação à Expressão Plástica, o desenho pictórico nesta investigação se revelou um elemento facilitador na expressão das emoções, porém a categoria mais significativa foi a Expressão de afetos negativos, mesmo que em alguns momentos de socialização e partilha os afetos positivos também emergissem. Além de aferirmos os quadros de análise, para esta discussão foi extremamente importante interpretarmos os desenhos, visto que nos permitiu avaliar dados importantes como a projeção dos problemas e desejos e a elaboração e reconhecimento das emoções. Conforme as evidências, sentimentos de tristeza e medo, apareceram em vários desenhos, representados muitas vezes por projeções dos próprios problemas (Luquet, 1979), nas "revelações da angústia" (Decobért et al, 2000), devido ao contato com o sentimento verdadeiro (Damásio, 2003). Contudo, podemos observar que cada linguagem artística, em sua peculiaridade, promove a expressão das emoções, sejam elas positivas ou negativas, o que vai ao encontro do objetivo principal da intervenção.

Conclusões

Este estudo foi realizado com enfoque nas linguagens artísticas trabalhadas na intervenção e no que elas contribuem para a expressão dos afetos. Conforme tínhamos percebido nas entrevistas iniciais aos participantes, os sentimentos comuns entre eles eram a tristeza, a saudade e a solidão. Em contraposição a estes afetos, procurámos ao longo da intervenção trabalhar atividades que estimulassem e impulsionassem sentimentos de bem- estar e otimismo, o que gerou a expressão de emoções como alegria, autoestima e empatia. Assim, as três expressões artísticas proporcionaram o aumento da potência de agir (Spinoza, 2009; Ferreira, 2011), visto que as interações, os jogos e os exercícios trabalhados buscaram levar em conta as pulsões e motivações para a expressão dos afetos através de comportamentos lúdicos e da

memória emocional (Damásio, 2003), além do constante trabalho de socialização para que as emoções pudessem emergir. Porém, nesta investigação, foi através da expressão plástica que os participantes conseguiram expressar as emoções negativas com mais facilidade, visto que no jogo e na troca direta com o outro através do corpo, as emoções positivas aparecem com mais força. Observamos ainda, que há dificuldade em expressar-se por parte de alguns, que declaradamente nas conversas, assumem que "não querem mostrar os sentimentos", principalmente para os filhos enfermos, o que facultamos ser compreensível, devido ao instinto protetor em relação a estes, embora pudéssemos observar através deste estudo que o choro é uma maneira de expurgar o sentimento preso, pois chorar pode proporcionar também alívio e equilibrar as emoções. Contudo, podemos concluir que o impacto gerado pelo contato com a arte através das linguagens artísticas, se dá não só pelo facto dos participantes poderem expressar-se, mas também pelo facto de eles conseguirem em alguns momentos perceber suas próprias emoções e sentimentos, fossem positivos ou negativos, e ainda conseguirem amenizar as emoções negativas através da geração de emoções positivas. Neste sentido, apesar de esta investigação ter sido exploratória, seus resultados apontam para a potência das linguagens artísticas não só como facilitadoras da expressão dos afetos, mas também como propulsoras de afetos positivos, o que responde naturalmente aos objetivos traçados pela investigação.

Importante salientar que este tipo de investigação provoca também a reflexão sobre a própria práxis, o que nos permite levantar desafios como desenvolver a escuta e o raciocínio rápido e alcançar registros eficazes. Aferimos ainda a importância de diários de bordo em formato digital para os participantes e registramos a importância das conversas ao final das sessões, pois proporciona um maravilhoso mosaico de dados complementando o material para cientificar o estudo. No mais, apenas recomendamos aos futuros investigadores que se interessam por este contexto, que sejam corajosos e avancem, pois vale muito a pena, visto que a investigação ação que articula em um mesmo espaço-tempo arte e saúde, pode contribuir muito para o bem-estar das pessoas e, consequentemente, para um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Coimbra: Universidade de Coimbra.

Barros, A.T. & Junqueira, R.D. (2011). A elaboração do projeto de pesquisa in Duarte, J. e Barros, A. (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 32-50.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.

Caires, S., Estevez, C. H., Almeida, I., Correia, S. (2014). Palhaços de hospital como estratégia de amenização da experiência de hospitalização infantil. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 377-386, set./dez. 2014.

Courtney, R. (1980). Jogo, *Teatro & pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação.* Tr. Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva.

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2a. ed.). Coimbra: Almedina.

Damásio, A. R. (2000). *O Sentimento de Si: o Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência.* Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.

Damásio, A. R. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir.* Mira Sintra: Publicações Europa-América Lda.

Damásio, A. R. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas.* Trad. Luís Oliveira Santos. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Decobert, S., Fortin, A.; Haag, G.; Luquet, M.; Luquet, P.; Sacco, F.; (2000). *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança.* Tr. Raúl Côrte-Real. Coord. Simone Decobert e François Sacco. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Ferreira, M. L. R. (2011). Espinosa e a Terapia das Paixões. In Costa, Fernanda Gil e Furão, Igor (org.). *Estética das Emoções*. Ribeirão, Portugal: Editora Húmus, 33-49.

Leo, Joseph H Di (1985). *A Interpretação do Desenho Infantil.* Tr. Marlene Neves Strey. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés na terra: desenvolvimento local e investigação participativa - a animação comunitária.* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, M.S.P. (2011). *O Saber Dramático: a construção e a reflexão.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Luquet, G.H. (1979). *O Desenho Infantil.* 3a.ed. Tr. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização Editora.

Masetti, M. (1998). *Soluções de Palhaço para Hospital*. São Paulo: Ed. Palas Athena.

Masetti, M. (2003). *Boas Misturas*. São Paulo: Ed Palas Athena.

Nachmanovitch, S. (1993). *Ser Criativo: o Poder da Improvisação na Vida e na Arte*. Ed. São Paulo: Ed. Summus.

Pinker, S. (2011). *Os Anjos Bons da Nossa Natureza. Porque Tem Declinado a Violência.* Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Rhyne. J. (2000). *Arte e Gestalt: padrões que convergem.* Tr. Maria de Betânia Paes Norgren. São Paulo: Summus Ediorial.

Robinson, K. (2010). *O Elemento. Título original The Element*. Portugal: Porto Editora Lda.

Serrano, S. G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*: Casos Práticos. Porto: Principia Editora.

Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação* (2a. ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Spinoza, B. De (2009). *Ética / Spinoza*; Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora

Capítulo III

Animação terapêutica em contexto de exclusão social /marginalização

Idália Bento

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Resumo

As artes, enquanto ferramentas de mediação social, definem-se como uma linguagem universal com grandes potencialidades em âmbito terapêutico, permitindo o desenvolvimento e a aquisição de competências de indivíduos em situação de marginalização e exclusão social. Esta linguagem, ancorada nas artes, tem a capacidade de nos colocar em contacto, unindo-nos num todo enquanto cidadãos. Contudo, este fenómeno ainda é inacessível a pessoas que, por motivos vários, são colocadas socialmente à margem. Este artigo visa apresentar uma experiência interventiva com linguagens artísticas, em contexto terapêutico com indivíduos em situação de marginalização/exclusão.

Palavras-chave: Animação Terapêutica; Criatividade; Exclusão Social; Linguagens Artísticas

Introdução

De acordo com os dados estatísticos do Eurostat[7] (European Statistic), referentes ao ano de 2016, cerca de 23,4% da população europeia encontrava-se em risco de pobreza e de exclusão social. Portugal, em linha com estes números, apresentava em 2017, e de acordo com INE (Instituto Nacional de Estatística), uma percentagem de 23,3% da população a viver em carência social e económica.

[7] Estudo EAPN "Pobreza e Exclusão Social em Portugal" disponível em https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2018/10/EAPN-PW2018-Portugal-EN-FINAL.pdf.

Estamos, assim, perante um quadro em que, tal como defende Ritta (2009), "as desigualdades e as exclusões têm a sua génese na injustiça ancestral que recusa a inúmeras pessoas a sua dignidade humana fundamental (…) um dos legados mais preocupantes deste século é o reaparecimento e agravamento de fatores de desigualdade e exclusão que parecem incontroláveis" (p.15).

Neste cenário, de luta contra a exclusão social, a animação sociocultural e artística tem vindo a desempenhar um papel crucial enquanto "entidade criadora, gestora e produtora cultural, artístico e criativo" (Jacob, 2007, p.4). Falamos de animação enquanto ação interventiva focada na melhoria de determinado meio social, impelindo à mudança e ao envolvimento ativo dos sujeitos nas diversas dinâmicas societais.

Face ao exposto, emerge a seguinte questão: sendo as linguagens artísticas um recurso interventivo, quer ao nível social, pessoal e cultural, poderão estas funcionar enquanto instrumento terapêutico com pessoas socialmente excluídas e marginalizadas?

No presente artigo procura-se perceber a importância das linguagens artísticas na capacitação de indivíduos em situação de exclusão social. Assim, e porque nos interessou compreender, analisar e descrever comportamentos e atitudes destes indivíduos, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, com contornos de investigação-ação.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que investigações nesta área são bastantes escassas e pouco profundas e, por esse motivo a presente investigação é um estudo exploratório. Para a recolha de dados optou-se pela observação participante, registos nos diários de bordo e entrevistas semiestruturadas, que foram fulcrais para que os resultados obtidos fossem mais sólidos e concretos.

1. As artes como mediação interventiva. As artes enquanto efeito terapêutico em contexto de exclusão

No cenário específico do fenómeno de exclusão social, a animação assume o papel de convergente social, enquanto prática que envolve pessoas e comunidades vivamente influenciadas pelos particulares modos de ser-estar no mundo Caride (2012). Desta forma, o animador é, antes de mais, um mediador interventivo entre sujeito excluído e sociedade, em que as linguagens artísticas podem ser utilizadas

como recursos expressivos. Com efeito, as artes têm vindo a assumir um papel decisivo na integração destes indivíduos enquanto parte de uma sociedade de e para todos. As artes, entendidas como linguagem universal centrada no pulsar do fazer artístico, na qual os seres excluídos são valorizados pela criatividade que os enriquece enquanto indivíduos, encontram "autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivência en contextos de diversidade y desigualdade cultural. (…) a fim de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivência, cohesión social, construcción y ejercício de ciudadania." (Jiminez, Aguirre & Pimental, 2011, p. 11).

Pronunciarmo-nos acerca da animação em contexto social, educacional e cultural é focarmo-nos nas artes enquanto meio de intervenção, as artes que promovem e envolvem, na qual o animador atua como mediador artístico face à pessoa excluída e marginalizada (Garcia, 2004). Desta forma, a animação sociocultural vem atenuar as injustiças, agindo "como estratégia de intervenção [que] pretende originar processos de participação e dinamização social" (Garcia, 2004, p.265). Autores como Caride (2012) e Trindade, Conde & Pocinho (2017) sublinham a importante ação do animador junto a estas populações, com características de maior fragilidade social. Esta atuação passa por dar respostas com base em metodologias sociais interventivas, participativas e libertadoras, tendo em conta os interesses artísticos destes indivíduos. Assim sendo, compete ao animador assumir a função de mediador, com vista a atender às problemáticas vigentes de marginalização, mediante procedimentos organizados e estruturados, uma metodologia assente em pressupostos terapêuticos (Lopes, 2007).

2. Artes Inclusivas, Artes como mediação terapêutica

A Arte-Terapia distingue-se como método de tratamento psicológico, integrando no contexto psicoterapêutico mediadores artísticos. Tal origina uma relação terapêutica particular, assente na interacção entre o sujeito-paciente (criador), o objecto de arte (criação) e o terapeuta (receptor). O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas enriquece e incrementa o processo (Carvalho, 2011, p.13).

Neste seguimento, Vieites (2007) e Oliveira (2007) explicam que as artes sempre fizeram parte da própria existência humana, mas que nas últimas décadas têm sido especialmente reconhecidas pelas suas caraterísticas associadas à expressividade.

Nesta lógica, as artes enquanto mediadoras artísticas são veículo de transmissão de pensamentos, sentimentos e emoções (Carvalho, 2011).

Face ao exposto, as artes são entendidas enquanto ferramentas privilegiadas na intervenção com indivíduos excluídos ou marginalizados, onde os recursos artísticos são utilizados como "matéria" no fruir das potencialidades internas, que são inerentes a cada individuo. O animador, como mediador artístico, transforma-se no condutor da compreensão interna destes indivíduos, no facilitador da expressividade e da linguagem intrínseca, tal como Carvalho (2011) refere "a integração dos mediadores facilita também a expressão de aspetos do "Self" que não são verbalmente transmitidos. A perspectiva teórica é fundamentalmente inter-subjectiva, pretendendo-se possibilitar um contexto propício à expressão e crescimento do Self (verdadeiro)" (p.16). A animação surge, então, como uma prática terapêutica contextualizada, na qual as artes proporcionam o aqui e o agora, para o momento onde o individuo se revela através da ação e do movimento.

3. Contextualização e identificação da problemática de investigação

As expressões artísticas enquanto meio interventivo são cruciais para o desenvolvimento e crescimento das potencialidades criativas. A criatividade, por seu lado, corresponde ao pensamento individual, variando de pessoa para pessoa: "a criatividade posiciona-se assim no coração duma teoria que abraça a personalidade inteira, incluindo a inteligência" (Roux, 2009, p.28). Por conseguinte, sendo as artes um mecanismo crucial no processo de transformação e de mudança social (Eça, 2010), estas contribuem assim, para o fazer artístico individual em que o sujeito envolvido se torna promotor ativo da sua própria criatividade, ocorrendo desta forma uma envolvência emocional, o estimular da imaginação, a capacidade de reflexão critica e o sentido de autonomia (Matos & Ferraz, 2006).

Para Lopes (2007), intervenções de cariz artístico atuam no sentido de dar respostas às mais diversas e complexas situações de marginalização e exclusão social. Tendo por base esta moldura teórica, pareceu-nos pertinente eleger a seguinte questão de investigação: quais as possibilidades das linguagens artísticas enquanto ferramenta terapêutica em pessoas socialmente excluídas e marginalizadas? A resposta a esta pergunta permitiu-nos atingir os seguintes objetivos de investigação: Compreender a relevância do papel das linguagens artísticas, face à pessoa em situação de risco e

marginalizada/excluída; Perceber se ocorre um envolvimento significativo, permitindo que as pessoas socialmente desfavorecidas se envolvam emocionalmente nas atividades; e compreender se as linguagens artísticas desenvolvem a criatividade/potencial criador na pessoa socialmente excluída.

4. Desenvolvimento do projeto de investigação

De acordo com Fortin, Côté e Vissandjée (1999), uma investigação científica compreende "um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação" (p.17) e convoca uma ação que exige uniformidade e organização face a um propósito. Investigar preconiza um estudo rigoroso, minucioso e flexível que entre em consonância com questões de ordem social (Coutinho, 2011).

Por isso, o processo investigativo passa por uma análise aprofundada dos fenómenos vigentes do que se pretender estudar. O pesquisador procura encontrar respostas e encontrar explicações para o problema, objeto de seu estudo (Oliveira & Ferreira, 2014).

A trabalho que aqui se apresenta constituiu-se numa investigação-ação. O projeto desenvolveu-se em duas etapas: a planificação e a implementação. Ambas as etapas foram realizadas de forma estruturada e organizada, assentes em planificações que tinham na base as informações recolhidas na sessão anterior e onde eram contempladas as necessidades e avaliações manifestadas pelos participantes. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados os registos nos diários de bordo da investigadora, decorrentes da técnica de observação participante, e realizadas entrevistas semiestruturadas aos participantes do projeto e aos técnicos que acompanharam as sessões de intervenção. Os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo.

4.1. O Projeto de Intervenção "Reminiscências Artísticas"

O projeto Reminiscências Artísticas surge a partir de experiências pessoais da investigadora no âmbito do voluntariado realizado na associação GEEAK[8], uma

[8] https://www.facebook.com/geeak.combra

organização sem fins lucrativos, que desenvolve vários projetos de âmbito social[9]. O objetivo geral assentou na descoberta das potencialidades criativas de indivíduos em circunstâncias de vulnerabilidade social (alcoolismo, toxicodependência, minoria étnica, sem-abrigo, debilidade mental e carência económica), mais especificamente em utentes em contexto terapêutico.

Implementado na associação INPULSAR[10] (Associação para o Desenvolvimento Comunitário, sem fins lucrativos), com sede na cidade de Leiria, esta intervenção enquadrou-se num dos projetos promovidos por esta instituição, Giró ó Bairro[11], mais concretamente, o Grupo Terapêutico. Assim, a proposta passou por desenvolver com estes utentes, ou seja, com todos aqueles que de forma livre e espontânea se dirigem a este grupo, cinco sessões experimentais no âmbito das práticas artísticas, através da criação de um "Laboratório Experimental de Criação Artística: Arte para Todos". Estas sessões decorreram de 15 em 15 dias, com a duração de cerca de 1h 30m (16h30m às 18h00m), nas instalações cedidas pela Junta de Freguesia de Leiria, local onde semanalmente decorrem as reuniões do grupo terapêutico.

Para a concretização deste estudo fizeram parte sete utentes, que habitualmente frequentam o grupo terapêutico. Relativamente à caraterização dos participantes, todos eles são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 29 e os 57 anos. Sobre o estado civil e residência, cinco utentes são solteiros e dois divorciados, sendo que atualmente são todos habitantes da cidade Leiria. Relativamente à naturalidade, quatro utentes são naturais de Leiria, dos quais três são provenientes de Coimbra, Lisboa e Funchal. Ao nível das problemáticas, destacavam-se as seguintes: alcoolismo, toxicodependência, minoria étnica, sem-abrigo, debilidade mental e carência económica.

Quanto ao projeto interventivo, este desenvolveu-se em torno da seguinte questão: "Quais as possibilidades das linguagens artísticas enquanto ferramenta terapêutica em pessoas marginalizadas e socialmente excluídas?", tal como já foi referido em ponto anterior.

No decurso deste projeto, a programação das sessões teve de ser constantemente atualizada, indo ao encontro das características e necessidades dos participantes. Em

[9] http://www.geeak.pt/oninhodamariazinha.htm
[10] Mais informações consultar: http://www.inpulsar.pt
[11] http://www.inpulsar.pt/?page_id=19

cada sessão foram trabalhadas atividades artísticas diversas (fotografia, escrita criativa, expressão corporal, expressão musical, entre outras), que pretenderam atingir diferentes objetivos, mas que se focaram maioritariamente no autoconhecimento, autodescoberta, desenvolvimento da criatividade, expressividade e comunicação e autoestima.

5. Apresentação dos resultados

As práticas artísticas podem assumir um papel crucial na resposta a situações e a problemáticas de âmbito social (Garcia, 2004) e, como tal, podem ser ferramentas de relevo no contexto de uma metodologia terapêutica (Lopes, 2007). Guiados por este pressuposto, procurou-se com este projeto conhecer a pertinência das linguagens artísticas em contexto de exclusão social, nomeadamente, as possibilidades destas enquanto metodologia terapêutica com indivíduos excluídos e marginalizados socialmente.

Com a implementação deste estudo de natureza exploratório, foi possível compreender a importância das linguagens artísticas para estes utentes, indivíduos excluídos e marginalizados socialmente. Após a implementação deste projeto, Reminiscência Artística, e após a análise de conteúdo dos dados recolhidos através dos diários de bordo da investigadora e das entrevistas semiestruturadas realizadas aos participantes e aos técnicos da instituição, que acompanharam as sessões, chegou-se aos seguintes resultados:

Categorias:

- 1. Envolvimento emocional: expressividade e sentimentos
- 2. Criatividade
- 3. Aprendizagens
- 4. Conhecimentos Artísticos
- 5. Gostos Artísticos
- 6. Vivências Artísticas Passadas
- 7. Importância das linguagens artísticas em contexto terapêutico

Segundo os dados recolhidos, foi visível um envolvimento emocional dos participantes, apesar das dificuldades advindas das problemáticas associadas a cada um (debilidade mental, toxicodependência, alcoolismo), verificando-se que estes indivíduos, em contacto com as expressões artísticas, sentem estimulação no processo de autorreflexão e de exteriorização de sentimentos (Barroco & Superti, 2014). Por outro lado, esta envolvência ficou marcada pelo desenvolvimento da criatividade e de aprendizagens variadas, muito associadas aos interesses artísticos dos participantes nas atividades, onde se verificou que, individualmente, ocorria uma maior similitude com uma ou várias expressividades artísticas, promovendo, por sua vez, à autoconsciência e autoconhecimento de si mesmos.

Os dados revelam ainda que, a utilização das linguagens artísticas enquanto intervenção possibilitam formas únicas de comunicação, promovendo a expressividade intrínseca do indivíduo (Vieites, 2007), estimulando-o ao despertar criativo (Jacob, 2007; Oliveira, 2007; Quintas & Castãno, 1998). As artes são catalisadoras e transmissoras dos sentidos internos que permitem a modelação do individuo. A criatividade torna diferente o ser humano, onde a imaginação consciente tem efeitos na fantasia inconsciente do indivíduo (Carvalho, 2009).

Para além das artes potencializarem a criatividade adormecida, os recursos técnicos são mediadores que estimulam e ativam esta mesma criatividade, indo ao encontro do defendido na literatura:

> "ao incentivar-se o paciente a comprometer-se com o fazer artístico do qual resultará um produto criativo está a propiciar-se para ele, não só que utilize o seu mundo interior como recurso preferencial para a aplicação da sua criatividade, mas também que as configurações da mente se tornem concretas. A dinâmica da criação envolve o modo peculiar como o paciente investe o seu produto artístico, o qual é variável com a pessoa, apesar de na maioria dos casos contemplar, através de um estado de atenção absorta…" (Carvalho, 2011, p.105).

Em suma, os resultados obtidos nesta investigação mostram que um projeto socioeducativo e artístico elaborado interventivamente em contexto terapêutico é potenciador de um conjunto de contributos relativamente a indivíduos em situação de risco, marginalização e exclusão social.

6. Reflexões finais

As artes têm assumido significativa importância no quotidiano dos seres humanos, que lhe reconhecem uma profunda capacidade para descobrir significados nas suas vidas. Com efeito, e tal como defende Levine (2009), as artes são formas de moldar a experiência, de encontrar caminhos de vida que façam sentido, através da transformação imaginativa.

Nesta lógica, e partindo da ação que as práticas artísticas assumem enquanto resposta a situações e a problemáticas de âmbito social (Garcia, 2004), as artes podem ser utilizadas como método essencialmente terapêutico (Lopes, 2007). Assim, procurou-se dentro deste estudo perceber a relevância das artes em contextos socialmente desfavorecidos, nomeadamente, as possibilidades destas atuarem na qualidade de recurso terapêutico em indivíduos socialmente excluídos e marginalizados.

Deste modo, e fazendo um balanço do projeto Reminiscências Artísticas, considera-se que as linguagens artísticas detêm um papel importante na estimação da criatividade e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que se revelam decisivas para ultrapassar barreiras sociais, económicas e simbólicas que definem a sua condição vulnerável ou estigmatizada.

Referências Bibliográficas

Barroco, S. & Superti, T. (2014). *Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf

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

Carvalho, R., (2011). *Revista Portuguesa de Arte-Terapia: Arte Viva*, (2). Lisboa: SPAT.

Carvalho, R., (2018). A estética da epistemologia: Metodologia da fundamentação em arte-terapia/psicoterapia. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia: Arte Viva,* 8, pp.66 – 134. Lisboa: SPAT. Disponível em https://arte-terapia.com/wp-content/uploads/2013/09/Revista-Arte-Viva-8-2018.pdf

Carvalho. R. (2009). *A arte de sonhar ser: Fundamentos da arte- psicoterapia analítica-expressiva*. Lisboa: ISPA.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ªed.). Coimbra: Almendina

EAPN. (2018). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal – 2016/2017*. Disponível em https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2018/10/EAPN-PW2018-Portugal-EN-FINAL.pdf.

Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de educación.* (52), pp.127-146. Disponível em https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf.

EUROSTAT. (2017). *You key to European Statistics*. Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/news/themes-in-the-spotlight/poverty-day-2017.

EUROSTAT. (2017). *Risk of poverty or social exclusion*. Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8314163/3-16102017-BP-EN.pdf/d31fadc6-a284-47f-3-ae1c-8212a581b0c1.

EUROSTAT. (2017). *People at risk of poverty or social exclusion*. Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page.

Fortin, M., Côté, J. & Vissandjée, B. (1999). A Investigação Científica. In M. Fortin (Coord.), *Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. (pp.15-24). Loures: Lusociência.

Garcia, M. (2004). Animação sociocultural, conflito social e marginalização. In J. Trilla, (Org.). *Animação Sociocultural: Teoria, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

INPULSAR. (2009). *Associação para o Desenvolvimento Comunitário*. Disponível em http://www.inpulsar.pt/.

Jacob. L. (2007). *Animação de idosos*. Porto: Ambar.

Jiminez, L., Aguirre, I., & Pimental, G., (2011). *Educación artística: Educación Artística, Cultura y Ciudadania*. Madrid: Fundación Santillana.

Levine, K. (2009). *Trauma, tragedy, therapy: the arts and human suffering*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lopes, M. (2007). A animação terapêutica. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Orgs.). *Animação, Artes e Terapias*. (pp.77-85). Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e Divulgação Cultural.

Marques, E. (2013). Intervenção Comunitária através da Arte com pessoas em situação de sem-abrigo. *Revista Espacios Transnacionales: Experiencias Comunitarias*, 2, pp.118-126. Disponível em http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2014/10/semabrigo.pdf.

Matos. F., & Ferraz, H. (2006). Dossier artes na educação: roteiro da educação artística. *Revista Noesis*, 67, pp.26-29. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – Da Integração à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica. 2018. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Xku7BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=M%C3%A9todos+-de+Investiga%C3%A7%C3%A3o+%E2%80%93+Da+Integra%C3%A7%C3%A3o+%-C3%A0+Descoberta+Cient%C3%ADfica.Oliveira,+E.+%26+Ferreira,+P.+(2014).+&o-ts=ztAWXgONKs&sig=hGpQo6M_-dMiliwDOUuKiWCleMQ#v=onepage&q&f=false.

Oliveira, J. (2007). Terapia pela Arte numa abordagem hermenêutica. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (Orgs.), *Animação, artes e terapia* (pp. 215-223). Ponte de Lima: Intervenção Associação para a promoção e divulgação cultural.

Quintas, S. & Castãno, M. (1998). *Animación Sociocultural: Nuevos enfoques* (pp.17-50). Salamanca: Amarú Ediciones.

Práticas Artísticas para a Inclusão [PARTIS]. n.d. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em https://gulbenkian.pt/programas/programa-gulbenkian-coesao-e-integracao-social/inovacao-e-investimento-social/partis/.

Ritta, M. (2009). A Acção Social Portuguesa: Justiça Social, Inclusão e Atenuação das Desigualdades. In R. Vieira, C. Margarido & M. Mendes, (Orgs.). *Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões*. Porto: Edições Afrontamento.

Roux, G., (2009). Criatividade, inspiração e criação. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia: Arte Viva*, 1, pp.27-36. Lisboa: SPAT

Trindade, B., Conde, M.& Pocinho, R. (2017). Estudo da importância da animação sociocultural em contexto educativo. *Quadern´s d´animación i educación*, 26, pp. 1-19. Disponível em http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiseis/index_htm_files/Estudo%20da%20iportancia.pdf.

Vieites, M. (2007). A expressão artística: entre a educação integral, a prevenção e a terapia. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (Orgs.). *Animação, artes e terapia* (pp.175-183). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Capítulo IV

O uso do audiovisual como ferramenta de intervenção artística-social

Rita Assunção

Doutoranda em Estudos Artísticos – Arte e Mediações (Universidade Nova de Lisboa)

Resumo

O presente artigo resulta de uma intervenção realizada no âmbito de um estudo sobre a importância dos meios audiovisuais como uma ferramenta de intervenção artística e social no processo de experimentação associada à aprendizagem de competências pessoais, sociais e expressivas num contexto de deficiência intelectual.

Neste seguimento, aponta-se a rápida expansão da era digital em que vivemos para a contribuição de obstáculos que impedem o cidadão com deficiência de usufruir plenamente dos seus direitos devido à subvalorização e estigma associados aos problemas de saúde mental, quer através da falta de igualdade de acesso à aprendizagem da literacia da linguagem audiovisual.

Perante o exposto, torna-se um desafio importante para a realidade atual fomentar de forma consistente a inclusão e a acessibilidade às novas tecnologias, numa perspetiva de proporcionar uma participação ativa na sociedade e potenciar e valorizar as competências de cada indivíduo como meio de expressão da sua individualidade e pensamento crítico.

Palavras-Chave: Meios Audiovisuais; Tecnologia Educativa; Competências Psicossociais; Deficiência Intelectual

Introdução

Tal como diferentes investigações têm evidenciado, comparativamente à população em geral, existe uma ligação forte entre deficiência e exclusão social. As consequências desta discriminação para Alves (2010) estão diretamente associadas às limitações físicas ou intelectuais que impedem ou dificultam a comunicação e autonomia no dia-a-dia dos indivíduos com deficiência. Em virtude dessas limitações o impacto sobre a igualdade de oportunidades e de acesso à educação, mercado de trabalho, cultura, entre outros, torna o cenário ainda mais dramático (Fontes, 2016).

Não é menos relevante as novas tecnologias como fator de exclusão na medida em que, atualmente, fazem parte integrante do nosso quotidiano como uma nova forma de expressão e comunicação. Perante esta abordagem, torna-se importante apostar no aprofundamento do vídeo como um recurso útil possível do «desenvolvimento de competências, através de atividades e ações relacionadas com a linguagem e produção de audiovisual» (Freire & Silva, 2014, p. 166).

Deste modo, este artigo pretende refletir sobre a utilização do audiovisual por pessoas com deficiência e saber quais os seus benefícios para a melhoria do seu bem-estar.

Novos Desafios do Audiovisual como Ferramenta de Intervenção

De acordo com um estudo efetuado por Johnson e Alderson (2008) sobre o uso do vídeo na psicoterapia, os autores descrevem que as imagens do filme afetam positivamente a mente dos participantes na medida em que há uma maior tendência para estarem mais relaxados, calmos e emocionalmente mais equilibrados por assistirem a imagens animadas/ com movimento.

Paralelamente a estes formatos de educação e terapia, as pesquisas efetuadas na literatura científica, relativas à utilização do vídeo, apontam para o surgimento de uma nova intervenção através de recursos audiovisuais: com uma perspetiva mais criativa, expressiva e construtivista.

Face ao exposto, partilhamos da ideia de Cohen, Johnson e Orr (2015), sobre os formatos anteriores do audiovisual como ferramenta de intervenção social e artística, que destaca as possíveis combinações que se podem fazer através de diversas expressões artísticas, como fotografia, a música, a literatura, o teatro, etc. com o

audiovisual. Também poderá envolver os próprios indivíduos a realizarem as suas próprias gravações ou filmagens de vídeos relacionados com as suas experiências pessoais (Johnson, SC, G., & Alderson, 2008).

Assim, segundo Morán (2005), existem dois grandes eixos orientadores de atuação: a intervenção e a expressão. Portanto, por um lado, o audiovisual assume-se como uma ferramenta inovadora de intervenção onde são os próprios sujeitos a experienciar a produção de pequenos filmes/ vídeos. Por outro, de uma maneira que é, para eles, totalmente incomum, surge a oportunidade de uma nova estratégia de expressão criativa dos seus sentimentos e das suas ideias, de ver e comunicar com o mundo (Ferrés, 1996).

Falar de audiovisual corresponde a falar da sua função de promover a participação ativa das pessoas para que não sejam meras espetadoras, mas sim, que se sintam protagonistas e que ganhem voz própria na autonomia das suas atividades (Cloutier, 1975; Ferrés, 1996; Cohen, Johnson & Orr, 2015). Para que os mesmos sintam uma sensação de valorização em utilizarem os seus talentos criativos, pensamentos e habilidades práticas (Darewych, Carlton, & Farrugie, 2015).

Em suma, conforme temos vindo a referenciar ao longo deste trabalho, Ponte (1997) explica que a maior e mais impactante mudança da utilização do audiovisual passa por fomentar o trabalho em equipa pelo que há uma tendência para surgir sentimentos de empatia, uma vez que, mais rapidamente se «desenvolve espontaneamente laços de estreita cooperação» (Ponte, 1997, p. 116).

Olho para a Coisa – A Intervenção

O projeto «Olho para a Coisa» surge da necessidade da criação de uma intervenção inovadora na área artística e social para a pluralidade de estratégias orientadas para a inclusão social. Neste seguimento, o projeto levou os participantes a olhar para o cinema como uma possibilidade de se exprimirem de uma forma completamente diferente e nova para eles ao nível da aquisição e desenvolvimento de competências psicossociais.

Perante esta ordem de pressupostos, com a temática que me propus investigar e após a identificação do problema a estudar, formulei a questão de partida: em que medida a utilização dos recursos audiovisuais permite o desenvolvimento de competências e

promove a melhoria das relações interpessoais de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)?

Metodologia

Tratando-se de uma investigação social, estamos perante um estudo na área das Ciências Sociais e Humanas, sobretudo, porque uma investigação deste tipo se centra em procurar compreender a natureza dos fenómenos sociais. Neste âmbito, o estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa do tipo exploratório-descritivo, inserida no paradigma de investigação-ação.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O caráter social deste estudo, e as suas características, ocasionaram que se selecionassem as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação participante, a entrevista em grupo focal e o inquérito por questionário.

A **observação participante** é uma técnica que possibilita uma maior compreensão de uma determinada comunidade ou fenómeno social, uma vez que, o investigador participa na vida diária do grupo que está a estudar como estratégia para recolher informação (Ribeiro, 2003; Carmo & Ferreira, 2008; Vilelas, 2009).

O investigador interage com os sujeitos, mas não pertence ao grupo, no entanto, tem um papel ativo, na medida em que ele próprio vivencia algumas rotinas da vida do grupo, enquanto recolhe os dados necessários para a investigação (Vilelas, 2009; Coutinho, 2011).

Relativamente ao **grupo focal**, foi uma ferramenta que permitiu obter respostas com maior profundidade, através do inquérito, baseado num guião de questões.

Ao abordar vários tópicos ao longo de uma discussão, o grupo focal permite obter respostas com maior profundidade, através do inquérito, baseado num guião de questões, na qual possibilita interpretar sinais e reações não-verbais (Galego & Gomes, 2005; Geoffrion, 2003) compreendendo «as preferências e opiniões de um grupo sobre uma determinada questão ou ideia e que faz parte de um conjunto de métodos de discussão baseados em grupos» (Fialho, Silva & Saragoça, 2016, p. 136)

O **inquérito por questionário** permitiu recolher um maior número de dados num curto espaço de tempo dando a oportunidade aos participantes com maiores dificuldades cognitivas de poderem dar a sua opinião pessoal através de perguntas de resposta rápida, curta e direta.

Objetivos do Projeto

O projeto consistiu na produção das diferentes fases de criação de um filme com o objetivo de contribuir para:

- Melhorar as relações interpessoais;
- Melhorar a autoestima;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Promover a criatividade individual e coletiva.

Contexto de Intervenção

O CAARPD (Centro de Atendimento, Acompanhamento e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência e Incapacidade) é uma resposta desenvolvida pela AP-PACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental).

A instituição tem como principais objetivos assegurar o atendimento, encaminhamento e acompanhamento de jovens adultos com deficiência no seu processo de inclusão social através da capacitação de competências básicas de autonomia, orientação, formação comportamental e apoio psicossocial para as atividades da vida diária.

A instituição colaborou neste projeto cedendo as instalações físicas para a realização da gravação de algumas cenas.

Participantes

O grupo-alvo do projeto foi um grupo de oito jovens-adultos, com idades compreendidas entre os entre os 20 e os 45 anos sendo três elementos do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com diagnóstico duplo, quer isto dizer, diagnosticados com uma deficiência intelectual ligeira e ao mesmo tempo com perturbações mentais.

Implementação do Projeto

O projeto consistiu na realização de atividades de literacia audiovisual que foram divididas em cinco etapas para facilitar aos participantes a compreensão do processo de criação de um filme. As diferentes ações deste projeto decorreram entre novembro de 2017 e maio de 2018, realizadas semanalmente por um período de aproximadamente de 2 horas.

1. Exploração da Câmara

Esta etapa teve como principal finalidade o visionamento/ projeção de vídeos e realização de gravações de imagens onde foram abordadas noções técnicas básicas sobre o processo de criação de um filme. Deste modo, foram abordados os seguintes conceitos: planos e ângulos, ponto de focagem e desfocagem, movimentos de filmagem (através de uma linguagem acessível e clara) e explicação de como se utiliza uma câmara fotográfica/vídeo.

Com esta abordagem pretendia-se que todos os participantes pudessem ter um primeiro contacto com os equipamentos e, inclusive, utilizassem os seus próprios telemóveis em experiências e exercícios práticos.

Figura 1– *Exploração da Câmara*

2. História

Esta etapa serviu para os participantes elaborarem a história que foi utilizada para o filme. Com atividades de escrita criativa, foram explorando a criatividade e promovendo a sua capacidade de comunicação e expressão.

A ideia inicial proposta visava fazer uma desconstrução de personagens de histórias infantis clássicas (rato Mickey, Rapunzel, Lobo Mau, etc.) segundo os seus aspetos

emocionais, psicológicos e físicos e simultaneamente ir à descoberta da criação de novas figuras que vivenciassem numa realidade completamente oposta.

Porém, os participantes não compreenderam totalmente a finalidade do que foi solicitado, face ao exposto, esta etapa foi reajustada e um dos participantes sugeriu um texto de sua autoria (inspirada num filme) como sugestão para o filme. Contudo, de modo a que todo o grupo se sentisse útil e participativo, fez-se um *brainstorming* para englobar as ideias de todos e complementar à história que o participante trouxe.

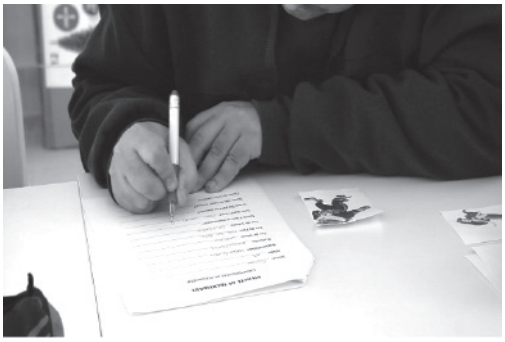


Figura 2 – *Construção de um Desconstrução de Personagens*

3. Guião e Storyboard

Nesta etapa, foi feita a planificação e estruturação das gravações (local de filmagem, distribuição de papéis). Posteriormente foi elaborado um *storyboard* que é fundamentalmente um guia visual que "narra" através de ilustrações a sequência das principais cenas da história para auxiliar a visualizar a dinâmica de movimentos da câmara.

Os participantes puderam trabalhar a criatividade e imaginação através de desenhos rápidos e com poucos detalhes.

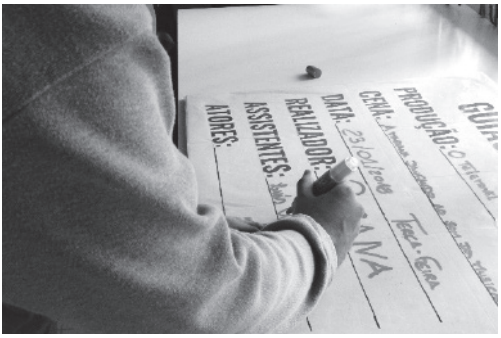


Figura 3 – *Escrita do Guião para a realização das Gravações*

4. Adereços

A etapa de construção de adereços deu lugar à utilização da expressão plástica. Foi pedido que construíssem os adereços necessários para o filme.

Ainda que a investigadora tenha orientado o trabalho ao longo de todo o processo criativo e construtivo, tudo foi pensado e elaborado pelos participantes com o mínimo de intervenção de modo a que pudessem descobrir sem serem influenciados.

Figura 4 – *Construção de Adereços*

5. Filmagens

Numa última fase realizaram-se as gravações da história. Esta foi a etapa mais esperada pelos participantes para poderem colocar em prática todas as expetativas que tinham em experienciar o papel de realizador e ator bem como, onde sentiram maior prazer e entusiamo por poderem utilizar as câmaras para criarem o filme.

Outro aspeto sobre as filmagens prende-se com o facto de como nenhum participante havia nunca experienciado gravar notou-se um receio natural ao início, mas que se foi dissipando com o tempo de adaptação aos equipamentos.

Ainda em relação a esta etapa, os participantes mais autónomos e comunicativos souberam orientar os restantes para que o trabalho em equipa fosse equilibrado o que resultou em momentos de cooperação e entreajuda.

Resultados

Os resultados apresentados são relativos ao ponto de vista da investigadora, das técnicas da instituição, dos cuidadores legais e dos participantes de modo a verificar se os objetivos inicialmente definidos foram alcançados.

Face ao exposto, tendo em conta a natureza deste trabalho, são apresentados os principais resultados, analisados com base nos dados recolhidos sob três categorias apenas da avaliação da intervenção - aprendizagem de competências (tecnológicas e artísticas), participação e relações interpessoais.

Sobre as **Competências Tecnológicas**, foi notória uma evolução gradual no manuseamento dos equipamentos audiovisuais no que concerne ao posicionamento da câmara. Em relação à assimilação de conteúdos teóricos e práticos, esta aconteceu gradualmente, tendo sido evidenciadas algumas dificuldades apenas relativamente à compreensão dos planos e dos movimentos de câmara.

Do ponto de vista das **Competências Artísticas**, acerca da criatividade, tanto na visão dos participantes como na visão dos cuidadores legais e das técnicas, considerou-se que este projeto efetivamente permitiu desenvolver a criatividade e imaginação.

Um outro aspeto fundamental e que não estava inicialmente identificado como pré-indicador de análise foi a capacidade de improvisação. No decorrer das sessões, a investigadora reconheceu a grande abertura para a representação por parte do grupo, evidenciado simultaneamente capacidades excelentes de interpretação e também de comunicação.

Sobre a **Participação**, reconhece-se que os participantes tinham muita dificuldade em manter a atenção numa atividade e permanecer concentrados junto do grupo durante as sessões. Qualquer motivo que não estava relacionado com o projeto era fator de distração, resultando em conversas paralelas entre os participantes ou episódios menos oportunos e frequentes como conflitos interpessoais.

Contudo, as evidências sobre o interesse eram óbvias e o envolvimento acontecia com grande dedicação. Todos os elementos mostraram motivação e entusiasmo face ao projeto, referindo frequentemente que as atividades eram “divertidas” e “giras”.

Por um lado, é através da proximidade e comunicação constante no relacionamento familiar e de amizade que verificámos a motivação que os participantes tiveram ao

longo de cada semana na medida em que iam para suas casas entusiasmados e felizes conversar abertamente sobre as atividades e experiências vivenciadas.

Em relação às **Relações Interpessoais**, verificou-se melhorias no trabalho em equipa e no espírito de entreajuda dos participantes envolvidos nesta intervenção, registando-se inúmeras situações de cooperação e interação.

Conclusões

Como temos vindo a mencionar ao longo deste artigo, apesar dos estudos científicos nesta área serem escassos, na medida em que é uma abordagem ainda pouco desenvolvida e com uma revisão de literatura insuficientemente rica, esta investigação não deixou de ser uma agradável surpresa.

Sob este prisma, foi-se concluindo que o audiovisual se apresenta como uma potencial linguagem de mudança ao nível das práticas artísticas. Entre os seus impactos mais significativos identifica-se uma série de mudanças de atitudes e comportamentos positivos nas reações e na partilha verbal em grupo, do ponto de vista da autoconfiança e da criatividade.

Posto isto, a conceção deste projeto possibilitou abrir novos caminhos e oportunidades de conhecimento teórico sobre como pensar numa produção cinematográfica como inovadora em estratégias interventoras. Tal inovação ocorreu quando possibilitamos a capacitação dos participantes para a utilização autónoma de equipamentos audiovisuais a fim de promover o acesso a meios de comunicação e informação úteis na vida diária e no combate ao isolamento, participando ativamente e de forma consciente.

Referências Bibliográficas

Alves, F. (2010). A *Doença Mental nem sempre é Doença: Racionalidades leigas sobre saúde e doença mental*. Porto: Edições Afrontamento.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Cloutier, J. (1975). *A Era de EMEREC ou a Comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

Cohen, L., J., Johnson, L., & Orr, P. P. (2015). *Video and Filmmaking as Psychotherapy*. Nova Iorque: Routledge.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Darewych, O. H., Carlton, N. R., & Farrugie, K. W. (2015). Digital Technology Use in Art Therapy with Adults with Developmental Disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, *21*(2), 95-102.

Ferrés, J. (1996). *Vídeo e Educação* (2.ªed.). (J. A. Llorens, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Freire, C., & Silva, C. (2014). *Perspetivas – utilização de audiovisuais por pessoas com necessidades especiais: Avaliação de uma intervenção do ponto de vista dos cuidadores.* Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Leiria: Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação, V*, 173-184.

Geoffrion, P. (2003). O Grupo de Discussão. In B. Gauthier (Ed*.), Investigação Social: Da Problemática à Recolha de Dados* (pp. 319-344). Loures: Lusociência.

Johnson, L. J., SC, M., G., K., & Alderson, P. D. (2008). Therapeutic filmmaking: An exploratory pilot study. *The Artes in Psychotherapy* (35), 11-19.

Morán, J. M. (2005). A pedagogia e a Didática da Educação Online. Em *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Séc. XXI*, de Ricardo V. Silva e Anabela V. Silva. Lisboa: Edições Sílabo.

Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, J. S. (2003). *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia.* Lisboa: Universidade Aberta.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.