

EPÍGRAFE

*A essência do pensamento, tal
como a essência da vida, é o crescimento.*

Wilde, O. (2000)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de várias pessoas. Por este motivo agradeço...

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, através do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação, dos seus professores do Curso de Doutoramento em Educação e dos seus funcionários, pelo apoio e pela cordialidade.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas, particularmente à Direcção, aos meus colegas, aos funcionários e alunos, pela oportunidade que me proporcionaram de desenvolvimento académico, pessoal e cultural.

À turma de 2006-2009 do curso de licenciatura em Animação Sociocultural, em especial aos seis alunos que constituíram os sujeitos de investigação, pela disponibilidade e pelo empenhamento em todo o processo.

Aos orientadores de estágio, pela atenção e disponibilidade em colaborar neste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Lucília Valente, pelo estímulo, pela paciência e pela demonstração de confiança ao longo de todo este trabalho.

Ao Professor Doutor António Teodoro, pelo apoio e pela paciência, ao responder prontamente às minhas questões.

À minha amiga e colega no Instituto Superior de Ciências Educativas, Celeste Rosa, pelo incentivo e pelas conversas que tivemos ao longo deste percurso.

À minha colega no Instituto Superior de Ciências Educativas, Inês Ribeiros, pela paciência e pela competência no processo de revisão linguística.

À minha colega de doutoramento, Gabriela, pelos momentos de estudo e de lazer de que desfrutámos.

Finalmente, quero ainda expressar a minha gratidão enorme e especial, ao meu marido, por todo o apoio e incentivo, assim como aos meus filhos pela sua compreensão.

RESUMO

O presente estudo pretende compreender como é que o Animador Sociocultural adapta as expressões artísticas integradas nos projectos de intervenção, quais os modelos de mediação que utiliza e quais as mudanças que fomenta na sua intervenção socioeducativa.

A metodologia desta investigação, de carácter qualitativo, recorre a um modelo de investigação exploratória, sendo um estudo de caso múltiplo, constituído por seis projectos de intervenção de alunos finalistas em Animação Sociocultural, desenvolvidos em seis concelhos, englobando 120 indivíduos, desde a população infantil à população sénior.

Partindo de um quadro teórico que procura sustentar alguns dos conceitos apresentados no âmbito desta investigação, utilizámos vários instrumentos, desde entrevistas semi-estruturadas, diários de campo, posters científicos e relatórios de campo. Para a interpretação destes dados, recorreu-se a uma análise de conteúdo seguida de uma triangulação múltipla, contribuindo para que este novo modelo de intervenção se revelasse inovador, permitindo compreender as várias implicações teórico-práticas deste estudo.

Da análise efectuada, concluímos que a utilização das expressões artísticas integradas, desenvolvidas em conjunto, é uma ferramenta indispensável nos processos de mediação em ASC. Também podemos afirmar, que nos projectos de intervenção, os sujeitos de investigação desenvolveram uma Investigação-acção Prática, através de um modelo de Mediação Transformativa, onde as expressões artísticas integradas foram desenvolvidas de uma forma agrupada.

A mudança, a que este novo modelo de intervenção conduziu, no final desta investigação, foi uma melhoria ao nível da Inter-relação, da Relação afectiva, da Auto-estima e da Participação entre os vários indivíduos envolvidos.

Palavras-Chave: Animação Sociocultural; Expressões artísticas integradas; Mediação; Projectos de intervenção.

ABSTRACT

In the present research we want to learn and know how the Sociocultural Animator adjusts the artistic integrated expressions in the intervention projects, which models of mediation he uses, and which changes are visible in this socio educative involvement.

This study uses a qualitative methodology employing an exploratory model research, as a multiple case study, consisted by six projects of intervention of finalist's students of the Academic Degree of Sociocultural Animation, developed in six councils with 120 individuals, trough a child to an elder people.

Starting from a theoretical framework, that seeks to sustain some of the presented concepts in this investigation, we used several tools, from semi-structured interviews, logbooks, scientific posters and field reports. For the interpretation of these data, we used a content analysis followed by a multiple triangulation, contributing to this new model, revealing an innovator intervention, allowing us to understand the various theoretical and practical implications of this study.

From the analysis, we conclude that the use of artistic integrated expression, designed together, is an indispensable tool in the processes of mediation in ASC. We can also assert that, in these intervention projects, the individuals of research developed a Practical Action Research through a Transformative model of Mediation, where the Artistic integrated expressions were design in groups.

The change that this new model of intervention conducted, at the end of this investigation, was an improvement regarding the Interrelationship, the Affective Relationship, Self-esteem, and Participation, between the different individuals involved.

Key-words: Socio-cultural Animation; Artistic integrated expressions; Mediation; Intervention Projects.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AI – Analogia Inusual

APA – American Psychological Association

APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

ART – Análise Recreativa de Textos

AS – Animador Sociocultural

ASC – Animação Sociocultural

BI – Busca Interrogativa

CACI – Centro de Acolhimento Casa do Infante

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CCC – Centro Cultural de Cascais

CEBI – Centro Educativo de Bem-Estar Infantil

CMO – Câmara Municipal de Odivelas

DAS – Divisão de Assuntos Sociais

DF – Desmontagem de Frases

ECTS – European Credit Transfer and accumulation System

IA – Investigação-Ação

INSEA – International Society for Education through Art

ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas

JI – Jogos de Linguagem

LRI – Leitura Recreativa de Imagens

MAE – Movimento Arte e Educação

MPIA – Múltiplas situações, Perspectivas, Ideias, Acções

MPIAEP – Movimento Português de Intervenção e Educação pela Arte

MTPO – Metamorfose Total ou Parcial do Objecto

OFPIA – Objectivos, Feitos, Problemas, Ideias, Soluções, Aprovação

PV – Projecto Vital

QDA – Qualitative Data Analysis

RC – Relaxação Criativa

SCE – Serviço Cultural e Educativo

SCP – Solução Criativa de Problemas

SCMA – Santa Casa da Misericórdia da Amadora

TI – Turbilhão de Ideias

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

EPÍGRAFE	1
AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	4
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	6
ÍNDICE.....	8
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
CAPÍTULO 1 – A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	20
Introdução.....	21
1.1. Conceito de Animação Sociocultural.....	21
1.2. Paradigmas da Animação sociocultural	24
1.3. Perfil do Animador Sociocultural	26
CAPÍTULO 2 – A MEDIAÇÃO.....	29
2.1. Conceito de Mediação	30
2.2. Modelos de Mediação.....	31
2.3. Processo de Mediação	33
2.4. Perfil do Mediador.....	34
CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	37
3.1. Conceito de Investigação-Acção.....	38
3.2. Modelos de Investigação-Acção	39
3.3. Processo de Investigação-Acção.....	41
CAPÍTULO 4 – A CRIATIVIDADE.....	44
4.1. Conceito de Criatividade.....	45
4.2. Definições conceptuais de Criatividade.....	46
4.2.1. Criatividade como característica pessoal.....	46
4.2.2. Criatividade como produto	47
4.2.3. Criatividade como processo	47
4.2.4. Criatividade como produto da intuição	48
4.3. Definições operacionais de Criatividade	49
4.4. Influência do meio ambiental e cultural.....	51
4.5. O Processo e o indivíduo	55
4.6. Indivíduo Criativo.....	60
4.7. Métodos Criativos: Activadores e Técnicas criativas.....	62
4.8. Métodos Integrados.....	69
4.9. Expressões artísticas integradas	70
4.9.1. Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas	71
CAPÍTULO 5 – ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL <i>versus</i> MEDIAÇÃO <i>versus</i>	
INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO <i>versus</i> CRIATIVIDADE	75
5.1. A Integração dos Quatro Modelos: ASC <i>versus</i> Mediação <i>versus</i> IA <i>versus</i>	
Criatividade	76

5.2.	Movimentos em Portugal relacionados com a Educação pela Arte e ASC	79
5.2.1.	MPIAEPa.....	80
5.2.2.	APDASC	81
PARTE II – DIMENSÃO METODOLÓGICA		83
CAPÍTULO 6 – OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA		83
6.1.	Problema	84
6.2.	Questões de Estudo	84
6.3.	Objectivos Gerais.....	85
6.4.	Objectivos Específicos.....	85
6.5.	Metodologia	85
6.6.	Tipo de Estudo	87
6.7.	Caracterização do Grupo Estudado.....	88
6.7.1.	Caracterização dos Projectos de Intervenção em ASC e das Instituições	89
6.7.1.1.	Projecto 1.....	89
6.7.1.2.	Projecto 2.....	92
6.7.1.3.	Projecto 3.....	95
6.7.1.4.	Projecto 4.....	99
6.7.1.5.	Projecto 5.....	102
6.7.1.6.	Projecto 6.....	106
CAPÍTULO 7 – PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES		110
7.1.	Técnicas e Instrumentos de investigação	111
7.2.	Questionários	111
7.3.	Entrevistas.....	112
7.4.	Diários de Campo	114
7.5.	Observação Participante.....	115
7.6.	«Posters» Científicos	116
7.7.	Análise de Conteúdo	117
7.8.	Triangulação da informação	118
7.9.	«Design» da Investigação	119
CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS		121
8.1.	Tipo de análise	122
8.2.	Análise de conteúdo	122
8.3.	Categorias e subcategorias de análise	122
8.4.	Apresentação e justificativa do sistema categorial	123
CAPÍTULO 9 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		131
9.1.	Hermenêutica dos discursos.....	132
9.2.	Orientadores	132
9.3.	Sujeitos de Investigação.....	152
9.3.1.	Estratégias.....	152
9.3.2.	Mediação	171
9.3.3.	Projectos de IA	185
9.3.3.1.	Sujeito 1.....	188
9.3.3.2.	Sujeito 2.....	190
9.3.3.3.	Sujeito 3.....	192
9.3.3.4.	Sujeito 4.....	194
9.3.3.5.	Sujeito 5.....	196
9.3.3.6.	Sujeito 6.....	198

9.3.4.	Palavras-chave	199
9.3.4.1.	Sujeito 1.....	201
9.3.4.2.	Sujeito 2.....	202
9.3.4.3.	Sujeito 3.....	203
9.3.4.4.	Sujeito 4.....	204
9.3.4.5.	Sujeito 5.....	206
9.3.4.6.	Sujeito 6.....	206
9.3.5.	Mudança	211
9.3.5.1.	Sujeito 1.....	213
9.3.5.2.	Sujeito 2.....	215
9.3.5.3.	Sujeito 3.....	217
9.3.5.4.	Sujeito 4.....	219
9.3.5.5.	Sujeito 5.....	221
9.3.5.6.	Sujeito 6.....	222
CAPÍTULO 10 – IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS.....		231
10.1.	Comparação dos discursos	232
10.1.1.	Estratégias	232
10.1.2.	Mediação.....	235
10.1.3.	Projectos de IA.....	237
10.1.4.	Palavras-chave	240
10.1.5.	Mudança.....	243
10.2.	Implicações teórico-práticas: das expressões artísticas integradas a um novo modelo de mediação em ASC	246
10.3.	Limitações do estudo	248
CONCLUSÕES		250
BIBLIOGRAFIA		254

APÊNDICES E ANEXOS – **CD**

Apêndice I – Caracterização do grupo de sujeitos de investigação.....	III
Apêndice II – Questionários aos sujeitos de investigação.....	IV
Apêndice III – Guião das entrevistas aos orientadores de estágio das instituições.....	XII
Apêndice IV – Cartas de consentimento.....	XVI
Apêndice V – Transcrição das entrevistas.....	XVIII
Apêndice VI – Relatórios de campo do investigador.....	LII
Apêndice VII – Grelha de análise de conteúdo.....	LXXVII
 Anexo I – Plano de Estudos da Licenciatura em ASC.....	 CXXXVIII
Anexo II – Diários de campo.....	CXXXIX
Anexo III – Posters Científicos.....	DCLXXV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Função do activador (adaptado de Prado 1998)	64
Quadro 2 - Síntese geral da investigação.....	120
Quadro 3 – Quadro síntese de Categorias e Subcategorias	130

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estratégias: entrevistas – orientadores de estágio	133
Gráfico 2 – Mediação: entrevistas – orientadores de estágio	136
Gráfico 3 – Projectos de IA: entrevistas – orientadores de estágio	140
Gráfico 4 – Palavras-chave: entrevistas – orientadores de estágio.....	144
Gráfico 5 – Mudança: entrevistas – orientadores de estágio	147
Gráfico 6 – Estratégias: questionários – sujeitos de investigação	153
Gráfico 7 – Estratégias: diários de campo – sujeitos de investigação	154
Gráfico 8 – Estratégias: «posters» – sujeitos de investigação	154
Gráfico 9 – Estratégias: relatórios de campo – investigador	155
Gráfico 10 – Mediação: questionários – sujeitos de investigação	172
Gráfico 11 – Mediação: diários de campo – sujeitos de investigação	172
Gráfico 12 – Mediação: posters – sujeitos de investigação	173
Gráfico 13 – Mediação: relatórios de campo – investigador	173
Gráfico 14 – Projectos de IA: questionários – sujeitos de investigação.....	186
Gráfico 15 – Projectos de IA: diários de campo – sujeitos de investigação.....	187
Gráfico 16 – Projectos de IA: relatórios de campo – investigador.....	187
Gráfico 17 – Projectos de IA: «posters» – sujeitos de investigação.....	188
Gráfico 18 – Palavras-chave: diários de campo – sujeitos de investigação	200
Gráfico 19 – Palavras-chave: relatórios de campo – investigador	200
Gráfico 20 – Palavras-chave: «posters» – sujeitos de investigação	201
Gráfico 21 – Mudança: diários de campo – sujeitos de investigação.....	212
Gráfico 22 – Mudança: relatórios de campo – investigador.....	212
Gráfico 23 – Mudança: «Posters» – sujeitos de investigação	213
Gráfico 24 – Estratégias: cruzamento final	233
Gráfico 25 – Mediação: cruzamento final	235
Gráfico 26 – Projectos de IA: cruzamento final	238
Gráfico 27 – Palavras-chave: cruzamento final.....	240
Gráfico 28 – Mudança: cruzamento final	244

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Caça ao Tesouro.....	91
Figura 2 - Visitas à Quinta.....	91
Figura 3 - 'Exposições temáticas'	94
Figura 4 - 'Uma história minha e uma tua'.....	94

Figura 5 - 'O museu visto por mim'	95
Figura 6 - 'Um fim-de-semana de sonho'	95
Figura 7 - 'Mural «graffiti»'	95
Figura 8 - 'Passeios com música'	98
Figura 9 - 'Encontros inter-geracionais'	98
Figura 10 - 'Ensaios de música'	99
Figura 11 – 'Ateliês de imaginação'	102
Figura 12 – 'Visitas culturais pelo Concelho'	102
Figura 14 – Dinâmicas de algumas sessões	106
Figura 13 – Alguns produtos finais	105
Figura 15 – Algumas das 14 cenas	108
Figura 16 – Dos ensaios ao espectáculo final	109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria 'Estratégias'	135
Tabela 2 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria 'Mediação'	138
Tabela 3 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria 'Projectos de IA'	142
Tabela 4 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria 'Palavras-chave'	145
Tabela 5 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria 'Mudança' ...	150
Tabela 6 - Indicadores da categoria 'Estratégias' referentes ao S1	156
Tabela 7 - Indicadores da categoria 'Estratégias', referentes ao S2	159
Tabela 8 - Indicadores da categoria 'Estratégias', referentes ao S3	162
Tabela 9- Indicadores da categoria 'Estratégias', referentes ao S4	165
Tabela 10 - Indicadores da categoria 'Estratégias' referentes ao S5	167
Tabela 11 - Indicadores da categoria 'Estratégias' referentes ao S6	170
Tabela 12 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S1	175
Tabela 13 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S2	177
Tabela 14 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S3	179
Tabela 15 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S4	180
Tabela 16 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S5	182
Tabela 17 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S6	184
Tabela 18 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S1	189
Tabela 19 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S2	191
Tabela 20 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S3	193
Tabela 21 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S4	194
Tabela 22 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S5	196
Tabela 23 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S6	198
Tabela 24 - Indicadores da categoria 'Palavras-chave' referentes a todos os Sujeitos de Investigação	208
Tabela 25 - Indicadores da categoria 'Mudança' referentes a todos os Sujeitos de Investigação	224

INTRODUÇÃO

“Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos”

Eduardo Galeano (escritor uruguaio)

Numa sociedade que se preconiza em constante transformação, o Animador Sociocultural empreende ser um mediador e agente de mudança e é sem dúvida no papel transformador e humanizador da mediação que se pretende demonstrar a necessidade de uma cultura de mediação, que, em si, deverá desenvolver um processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão colectiva crítica e criativa, transformando-a num projecto colectivo inovador com a humanidade.

Através deste estudo pretende-se saber como é que os técnicos licenciados em Animação Sociocultural – ASC – adaptam metodologias de mediação criativas e inovadoras através das expressões artísticas integradas, indo ao encontro das necessidades diagnosticadas nos grupos implicados. Quando nos referimos às expressões artísticas integradas, consideramos as várias expressões desenvolvidas em conjunto de uma forma global: a expressão corporal/dramática/poética/musical/escrita/plástica/verbal.

Expomos também neste estudo alguns paradigmas ou modelos da ASC, dando maior ênfase ao paradigma ‘interpretativo’ e ao paradigma ‘dialéctico’, de modo a interligá-los com os modelos de mediação, sobretudo o modelo ‘transformativo’ e o modelo ‘comunicacional’. Também apresentaremos a teoria ‘interactiva de criatividade’ e a sua interacção com o modelo de Investigação-acção ‘prática’ e ‘participativa’.

São estes paradigmas, ou modelos, que, segundo Caride (2003), aparecem fundamentados na ‘transformação’ da comunidade, assim como encontramos a palavra ‘transformação’ comum ao processo de ASC, bem como ao processo de Mediação, ao processo de Investigação-acção – IA – e ao processo Criativo. Segundo Garcia (1977), a ASC conduz os elementos de uma comunidade a equacionar os seus problemas, a reflectir sobre eles, a criticá-los, levando-os a confiar nas suas capacidades de transformar o que lhes é desfavorável na vida quotidiana.

Também quando pesquisamos sobre o conceito de Pedagogia Social, encontramos, segundo Quintana (1988), que é a ciência da educação social, que tem como objectivo conseguir a ‘maturidade social’ do indivíduo de modo a que contribua para o bem comum. Para o mesmo autor (Quintana, 1982), é através da educação que o indivíduo deve converter-se num membro proveitoso para a sociedade. A Pedagogia Social deve orientar a sociedade em geral na ‘força moldadora’ e educadora que exerce sobre todos os indivíduos.

Isto vai ao encontro do que a UNESCO se refere no relatório Delors (2005) quando relaciona os quatro pilares da educação para o século XXI com o conceito de Cidade Educativa e com o campo de intervenção do Animador Sociocultural – AS. Cidade educativa ou “a construção de uma educação democrática e de cidades educadoras, enformadas pela participação e pela democracia” (Teodoro, 2003, p. 66).

A Pedagogia Social, segundo Quintana (1988), é considerada a pedagogia de uma sociedade educadora do indivíduo, no sentimento e na consciência dos próprios deveres pedagógicos, no que diz respeito à dignidade e aos valores das pessoas. Segundo o mesmo autor, a Pedagogia Social exige várias formas de Pedagogia, e a ASC surge como uma metodologia imprescindível no âmbito da Pedagogia Social.

Numa sociedade que se preconiza de mudança, surgem assim novos papéis que passam pela construção de uma sociedade educativa de todos e para todos, principalmente através da promoção da formação para uma ‘Cidadania Activa’, responsável, participante e respeitadora da diversidade.

Quintas & Castaño (1990) advogam que o cidadão como pessoa que procura a auto realização dentro da colectividade, é o protagonista da «praxis» social, porque a partir do momento em que se consciencializa da sua capacidade para transformar a realidade perde o medo da liberdade. Todas as pessoas são capazes de mudar e transformar a sociedade em que vivem, seja qual for a sua idade, origem ou ocupação.

Segundo Castillejo, *et al* (1981), a Pedagogia Social ajuda os indivíduos a prepararem-se para a sua vida social, de modo a que possam intervir de uma forma educativa

em momentos sociais mais conflituosos, mantendo, assim, a qualidade de vida humana de certos grupos sociais.

Com esta orientação dada à Pedagogia Social e não esquecendo a importância do conceito de ‘Cidade Educativa’, considera-se a Pedagogia Social como um meio não só escolar, mas também extra-escolar de educação.

É neste contexto que a presente investigação se desenvolve, tendo como contexto específico a mediação de projectos inovadores, de Investigação-acção, através das expressões artísticas integradas, em âmbitos diversificados da ASC.

Ao falarmos sobre os âmbitos da ASC, é importante ter em conta a perspectiva tridimensional que diz respeito às suas estratégias de intervenção, nomeadamente ao nível da dimensão etária: infantil, juvenil, adultos e seniores; dos espaços de intervenção: animação urbana e rural; da pluralidade de áreas temáticas: educação, teatro, tempos livres, saúde, ambiente, turismo, entre outros.

O tema de estudo é a exploração de novas metodologias de acção, através das expressões artísticas integradas, no processo de mediação do AS na educação não formal. Sabemos que é urgente o reconhecimento social do Animador Sociocultural e a luta pelo reconhecimento institucional.

No presente estudo não se procura defender uma teoria ou modelo, mas sim cruzar vários, de modo a contribuir para uma aplicação de metodologias específicas de intervenção através das expressões artísticas integradas, definindo uma melhor prática de intervenção de uma profissão que está em ascensão, mas que, de alguma forma necessita de uma maior sistematização em relação à sua integração nos vários tipos de instituições empregadoras.

Quando falamos de novas metodologias de mediação, através das expressões artísticas integradas, baseamo-nos em algumas teorias de criatividade, ‘perspectiva interactiva’, assim como em metodologias criativas anteriormente desenvolvidas e aplicadas, aquando da dissertação de mestrado em Criatividade Aplicada pela Universidade de Santiago de Compostela, num contexto de Educação Básica.

Pretendemos, desta forma, relacionar modelos de Mediação e de Animação Sociocultural de alguns autores e, paralelamente, analisar dinâmicas de projectos de Investigação-acção desenvolvidos por alunos finalistas em estágios curriculares da Licenciatura em Animação Sociocultural.

Temos de referir que o contexto profissional em que temos trabalhado há 30 anos, em Educação, na formação de Professores e de Educadores de Infância, foi, sem dúvida, uma mais-valia para este estudo. No entanto, nos últimos 18 anos, o contexto profissional desenvolveu-se mais na formação de Educadores Sociais e Animadores Socioculturais, sendo estes últimos os que conduziram à investigação e à acção, através da coordenação de estágios e da coordenação da Licenciatura em Animação Sociocultural e, por esta razão, contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo numa perspectiva de sistematização de novas metodologias criativas de mediação e de intervenção social.

Esta aproximação diária com a ASC e com a prática destes técnicos licenciados em Animação Sociocultural, sobretudo aquando da implementação de um novo plano de estudos, segundo o Processo de Bolonha, trouxe a possibilidade de desenvolvermos estratégias criativas, através das expressões artísticas integradas, no momento da implementação de novas unidades curriculares nas áreas das expressões artísticas e também de novos projectos de intervenção que este novo plano de estudos proporcionou.

Por esta razão, encontramos uma grande motivação para marcar a diferença, partindo para uma investigação científica, interligando saberes teóricos com saberes práticos, esperando perspectivas de novas pesquisas, assim como de inovações metodológicas que nos permitirão explorações diferentes.

Assim, a problemática de pesquisa é sintetizada na seguinte questão de partida: Como é que o AS, como mediador, utiliza as expressões artísticas integradas nos seus projectos de intervenção, e quais as mudanças que fomenta na sua intervenção socioeducativa?

A elaboração de uma proposta científica requer a formulação de objectivos de modo a orientar e a conduzir a investigação. Assim sendo, os objectivos foram divididos em dois grupos: os gerais e os específicos.

Como objectivos gerais destacamos, o poder contribuir para a aplicação de um método integrado através das expressões artísticas na área da ASC e promover o desenvolvimento das expressões artísticas integradas em projectos de intervenção em ASC.

Concretizando um pouco mais a problemática a partir destes objectivos gerais, surge a necessidade de compreender e analisar como é que o AS, através das expressões artísticas integradas, actua nos vários grupos de intervenção. Por isso, delineámos alguns objectivos específicos que conduziram a questões de estudo e que nos orientaram ao longo da investigação: verificar como o AS adapta as expressões artísticas integradas nos seus planos de intervenção; verificar como o AS desenvolve o seu processo de mediação; averiguar o que há de comum nos modelos de ASC, Mediação, Criatividade e IA; reconhecer a importância dos projectos de intervenção na área da educação artística; conhecer os factores de mudança que este modelo integrado provoca nos indivíduos implicados; reconhecer a necessidade de desenvolver estudos científicos na área de educação não formal.

De modo a organizar, do ponto de vista metodológico, o nosso objecto de estudo, optámos por uma abordagem qualitativa, recorrendo a um modelo de investigação exploratória. No presente estudo, optámos pela concepção metodológica de estudo de casos múltiplos, devido à sua adequação ao problema que se pretende estudar e às possibilidades que este oferece para dar resposta às interrogações e aos objectivos estabelecidos.

Devido à questão de partida desta investigação e à aproximação diária com a prática destes técnicos licenciados em ASC, o estudo utilizou técnicas e instrumentos de recolha de dados distintos, como os questionários, as entrevistas semi-estruturadas, os diários de campo, os relatórios de campo e os «posters» científicos, que nos conduziram a uma maior riqueza e qualidade de informação, características de uma pesquisa qualitativa.

O grupo que participou neste estudo, os sujeitos de investigação, partiu da mesma formação teórica, e foi constituído por seis alunos finalistas da licenciatura em ASC em processo de estágio académico. Seleccionaram-se estes alunos, que, além de mostrarem disponibilidade, desenvolveram os seus projectos de intervenção em concelhos diferentes, envolvendo cerca de 120 participantes com grupos etários distintos, em instituições diversas de cariz educacional e social.

Consideramos que esta abordagem nos colocou numa situação privilegiada, dado que, quer a aproximação com os orientadores dos estágios nas respectivas instituições, as observações directas que fizemos nos locais, quer as reflexões diárias dos sujeitos de investigação nos proporcionaram um conhecimento de uma imensa riqueza profissional e humana, que procurámos cruzar com o quadro teórico aqui apresentado.

Este estudo está globalmente estruturado em duas grandes partes. Na primeira, procuramos reunir e organizar o nosso enquadramento teórico. Na segunda parte, apresentamos os objectivos do estudo, a metodologia, o processo de recolha de informações, a análise dos dados, a discussão e as implicações dos resultados e as conclusões.

O nosso enquadramento teórico é constituído por cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos algumas definições sobre a Animação Sociocultural, abordamos os vários modelos ou paradigmas e apresentamos o perfil do Animador Sociocultural. O nosso objectivo é envolver o leitor nesta temática, dando-lhe a conhecer a opinião de vários autores com trabalhos desenvolvidos na área da ASC.

No segundo capítulo, apresentamos algumas definições de Mediação, os vários modelos de mediação e os processos que implicam, assim como o perfil do mediador. Pretende-se compreender como actua o mediador e quais os procedimentos comuns na interacção com os outros.

No terceiro capítulo, expomos as várias definições de Investigação-acção, os modelos defendidos por vários autores e como se desenvolvem na prática os diferentes modelos de IA.

No quarto capítulo fazemos uma abordagem do conceito de criatividade, apresentamos algumas definições conceptuais e operacionais de criatividade, salientamos a importância do processo criativo relacionando-o com o indivíduo criativo e explicamos o que são os métodos criativos e os métodos integrados.

Finalmente, no quinto capítulo, ‘ASC *versus* Mediação *versus* IA *versus* Criatividade’, procuramos cruzar a informação dos capítulos anteriores, de modo a fundamentar a pertinência do entrosamento dos vários modelos apresentados. Neste capítulo,

procuramos contribuir com um novo modelo de intervenção para a área da ASC, apresentando os alicerces deste modelo, através de uma fundamentação teórica baseada em autores das várias áreas referidas.

Em relação à segunda parte do nosso trabalho, a dimensão metodológica, o problema do nosso estudo, os objectivos gerais e específicos e as questões de partida da nossa investigação, constituem parte do capítulo seis. Ainda neste capítulo, apresentamos o tipo de estudo, a metodologia que utilizámos para alcançar os nossos objectivos, caracterizamos os sujeitos de investigação, assim como os projectos e as instituições envolvidas.

No capítulo sete, explicamos os instrumentos que utilizámos na recolha dos dados, desde as entrevistas aos orientadores de estágio, aos questionários, diários de campo e «posters» científicos dos sujeitos de investigação, aos relatórios de campo do investigador. Salientamos a relevância da análise de conteúdo, assim como a triangulação de todos os dados.

No oitavo capítulo, damos conta da apresentação e da análise dos dados recolhidos, onde apresentamos e justificamos o sistema categorial e o processo de análise de conteúdo.

No nono capítulo, tendo como orientação os objectivos e as questões do estudo, apresentamos a discussão dos resultados, através da interpretação dos vários discursos, tendo em conta, inicialmente, os orientadores de estágio e, de seguida, os sujeitos de investigação. Realizamos uma triangulação entre as informações do quadro teórico e a análise dos discursos, com o objectivo de confrontar, comparar e extrair informações que nos possibilitassem responder às nossas questões.

No décimo capítulo, apresentamos as principais implicações teórico-práticas que resultaram do nosso estudo, através de uma comparação dos discursos apresentados no capítulo anterior, e expomos as limitações do estudo.

Com base nas discussões e implicações dos resultados, expomos as conclusões finais.

Neste trabalho de investigação, adoptou-se a norma APA, da «American Psychological Association», para citações e referenciação bibliográfica.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Introdução

Considerando a revisão de literatura a primeira etapa do Enquadramento Teórico, desenvolvemos esta etapa através de fontes primárias directas e também de fontes secundárias, que nos forneceram dados de sustentação para a problemática em questão.

Nesta fase, entre a vasta literatura existente, seleccionámos algumas obras de referência, de forma a obter um conhecimento sobre as teorias que têm sido desenvolvidas no campo da Animação Sociocultural, da Mediação, das Expressões Criativas Integradas e da Investigação-acção, cruzando palavras-chave que nos ajudaram na sistematização da problemática bem como na escolha das técnicas e dos instrumentos de investigação.

Apresentamos quatro capítulos referentes a cada área com os respectivos subcapítulos e no quinto capítulo expomos a fusão das quatro grandes áreas numa perspectiva de integração e globalização.

1.1. Conceito de Animação Sociocultural

A ASC tem vindo a adquirir uma significativa importância na sociedade actual. Apesar de ser difícil encontrar uma definição exacta deste conceito, segundo Quintas & Sánchez (1995), o termo ‘Animação’ provém de uma dupla raiz latina ‘animus’ e ‘anima’. A Animação segundo ‘animus’ significa dinamismo, movimento, motivação, enquanto segundo ‘anima’ significa ‘vitalização, dar vida, sentido e alento’. Esta dupla dimensão centra-se em «dar vida» – ‘anima’ – e «pôr em relação» – ‘animus’ que se complementam na prática: o termo ‘animus’ está mais direccionado para o ‘actuar em’, enquanto o termo ‘anima’ está mais centrado no ‘actuar sobre’.

A Animação que ‘actua em’ coloca em primeiro lugar a expressão do grupo e a gestão deste em resposta às suas necessidades, enquanto o Animador somente ajuda o grupo na sua gestão. É uma animação que não é programada, a não ser pelo grupo, e onde a acção se baseia no intercâmbio e nas relações, destinando-se a mudar as relações sociais.

A Animação que ‘actua sobre’ é estruturada, programada, em que o discurso precede a acção, baseia-se em equipas e espaços concretos, é financiada e preocupada com a rentabilidade económica; favorece a progressão individual e de grupo em diversos domínios.

Vários autores se distinguem entre estas duas estruturas:

Ander-Egg (1991) define a ASC como uma tecnologia social que se baseia numa pedagogia participativa e que tem como finalidade actuar em diferentes âmbitos, promovendo, estimulando e canalizando a participação das pessoas, para que possam ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento sociocultural.

Também para Quintas & Sánchez (1995), o conceito de ASC se prende a um conjunto de características que passam pela participação – compromisso e cooperação do indivíduo com a sociedade – pela vida associativa – interagir e criar organizações e redes de comunicação, para atingir determinados fins – e pela melhoria da qualidade de vida – transformar a realidade social e melhorar a vida dos indivíduos e dos grupos dentro da sociedade. Quando mencionam o compromisso, referem-se à preocupação pela tarefa, o interesse pelo processo, e identificam-se com a responsabilidade. A cooperação refere-se ao trabalho conjunto de várias pessoas com vista à realização de um objectivo comum. Estes autores definem a ASC como sendo um processo racional e sistemático, onde objectivos e metas, organização e planificação de grupos, através de uma participação activa na realização de projectos, conduzem à transformação. A interacção é a melhor medida de participação, que supõe ser-se activo na vida comunitária.

Ventosa (1992) defende a ASC como sendo também um modelo de intervenção socioeducativa, concretizada através de uma metodologia participativa, dirigida a criar processos organizativos individuais, ‘grupais’ e comunitários, dirigidos ao desenvolvimento cultural, social e educativo dos seus receptores.

Cembranos, Montesinos & Bustelo (1988) explicam a ASC como um processo que se dirige à organização das pessoas, de modo a realizar projectos e iniciativas, ao nível da cultura e do desenvolvimento social.

Puig (1992) entende a ASC como um método de intervenção territorial, em que a cultura facilita as pessoas com necessidades por satisfazer, na possibilidade de se reunirem, de modo a iniciarem um processo conjunto no sentido da concretização de objectivos.

Assim, alguns dos autores identificam-se com a Animação que ‘actua em’, enquanto outros autores se aproximam mais da Animação que ‘actua sobre’.

Também geralmente a ASC surge como uma forma de educação não formal, centrada no sujeito e na sua realidade. Um projecto de Animação visa três dimensões fundamentais: a educativa, a cultural e a social. Qualquer acção de Animação tem sempre um cariz pedagógico, promovendo e actuando num processo contínuo de educação nas diversas dimensões do sujeito, que o levem a participar nas transformações quer sociais quer culturais.

Vários autores, incluindo Trilla (2004) afirmam que a ASC se prende com um espaço de educação não formal na medida em que corresponde a actividades distintas das praticadas no ambiente de escola.

Lopes (2006) defende que deve haver uma interacção do plano educativo com o social, porque o acto de educar conduz a uma transformação na sociedade. É nesta interacção que actua a ASC, gerando processos de participação de pessoas e grupos. Este autor compreende a Animação tal como é definida pela UNESCO: “Conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integradas” (Lopes M. , 2006, p. 95)

É importante referir quais são as características mais importantes da ASC de modo a entender o seu significado, e uma delas é a participação e a transformação, que implicam compromisso e cooperação. A vida associativa é também importante na ASC, porque é necessário impulsionar e fortalecer o associativismo como elemento transformador das identidades culturais que se vão perdendo.

Garcia (1977) define a ASC como sendo:

“Um processo que visa a consciencialização participante e criadora das populações. É um método de intervenção, destinado a estimular as pessoas e os grupos no sentido do auto desenvolvimento e da mobilização das faculdades que permitam resoluções criativas para alguns dos seus problemas colectivos. É a aquisição da capacidade necessária para que as comunidades sejam elas próprias agentes de mudança e de criatividade cultural.” (Garcia, 1977, p.2)

A evolução cronológica da ASC revela como se foram adequando os seus sinais de identidade, a uma série de conceitos, por vezes pouco rigorosos em relação à coerência social que a inspirou.

Desde considerar-se que o trabalho de acção e de intervenção é ASC, passando pela educação permanente, gestão cultural, democratização e democracia cultural, desenvolvimento comunitário, e participação social, o facto é que na actualidade se fala habitualmente de ‘engenharia cultural’. Esta terminologia refere-se a uma proposta técnica de gestão cultural, ou como menciona Hernandez “ a utilização racional de um conjunto de mecanismos ao nosso alcance com a finalidade de criar projectos culturais.” (1989, p. 35)

1.2. Paradigmas da Animação sociocultural

O saber manifestado através da prática da ASC é possível ser compreendido em diferentes planos. Caride (1997) distingue três correntes principais na sistematização dos modelos que orientam o fazer teórico metodológico da ASC:

“A primeira pretende conservar a sociedade tal como é: o sistema de animação que desenvolve é naturalmente estruturado, hierarquizado, organizado.

A segunda considera a transformação da sociedade mediante o fomento de relações sociais; o seu resultado é o apego a um sistema de animação centrado nas comunicações ‘interindividuais’.

A terceira corrente quer a transformação das estruturas económicas e sociais através do desenvolvimento da tomada de consciência e da responsabilidade.” (Caride, 1997, pp. 50-51)

Estas perspectivas apontam para uma triangulação de possíveis metodologias de conhecimento e de acção, correspondentes aos paradigmas que constroem a ASC:

1. O Paradigma Tecnológico
2. O Paradigma Interpretativo
3. O Paradigma Dialéctico

No Paradigma Tecnológico a cultura é apresentada numa dimensão vertical e resume-se à auto-suficiência do indivíduo, contudo preconiza uma intervenção em que a acção está dependente de uma tecnologia cultural, veiculada por um modelo tecnocrata em que os especialistas condicionam a acção.

O Paradigma Interpretativo baseia-se nas interacções sociais: a cultura imagina-se e cria-se no quotidiano, por isso é horizontal e relativa ao discurso dos participantes, concretizando-se em experiências sempre abertas à possibilidade de se projectar numa acção cultural motivadora. Parte-se do ‘saber prático’ para o ‘saber ser’, valoriza-se a pessoa como protagonista e a noção de uma cidadania plena onde os direitos de igualdade e de liberdade se assumem e exercem num diálogo permanente com os outros, estando implícito o reforço de coesão de grupo. Requer um Animador com um perfil de mediador cultural, dando sentido a experiências e situações provenientes da interacção do grupo ou comunidade.

Caride (1997) clarifica este paradigma, reforçando a ideia de que o conhecimento surge da acção, e essa acção conduz-nos para uma dimensão formativa:

“A Animação Sociocultural representa uma opção relevante na promoção e no desenvolvimento das interacções sociais. Para isso, a cultura deve ser significativa para os que vivem e interpretam; deve ser a «sua» cultura, aprendida e cultivada através das diferentes práticas para que cada sujeito se sente convidado. A animação não se entende como um meio para atingir um fim, mas um fim em si mesmo, capaz de melhorar os significados e o alcance de qualquer cultura, incluindo a sua criação, difusão e avaliação públicas. A sua insistência nas atitudes apoiadas pelo processo interactivo salienta a imagem de uma animação sociocultural concebida como formação cultural, ideada a praticada como uma possibilidade de aperfeiçoamento pessoal e colectivo. (Caride, 1997, pp. 54-55)

O Paradigma Dialéctico define-se por promover um conhecimento e uma compreensão da prática e da ciência geradores de um princípio lógico emergente da luta de contrários, aspirando a uma práxis social que articule conhecimento, reflexão e acção. Não existe apenas um ‘saber fazer’ ou um ‘saber ser’, antes de mais, é preciso saber-se e reconhecer-se como protagonistas da história.

“A participação comprometida é essencial. Deve servir para que as pessoas adquiram consciência dos seus problemas e lutem por valores e partilhem saberes, promovendo a qualificação das relações interpessoais e o diálogo comunitário.

A sua intenção final é a realização da democracia participativa, assumindo que a evolução histórica é construída pela mudança qualitativa onde se pretende um bem-estar social para todos.” (Lopes M. , 2006, p. 72)

Um dos autores representantes da aplicação dos princípios deste paradigma é Paulo Freire (1992), que divulga a emancipação e a transformação das pessoas num diálogo com o mundo, a partir de práticas contrárias à cultura do silêncio e à acção cultural, à educação bancária, à pedagogia da opressão e à pedagogia da esperança.

1.3. Perfil do Animador Sociocultural

Devido aos vários âmbitos de intervenção do AS, também o perfil deste técnico surge bem diversificado. É neste sentido que apresentamos algumas definições de autores, procurando no final apresentar uma síntese das principais características do perfil do Animador Sociocultural..

É função do Animador reduzir as distâncias e assimetrias, gerir confrontos de forma a não suscitar discussões inúteis, e ser ponderado. Deve tornar-se um estratega capaz de fazer resultar o conjunto, as equipas, sendo capaz de dialogar e escutar, de dar a possibilidade aos diferentes grupos e elementos do mesmo de cooperarem e de se relacionarem entre si e de organizarem ou orientarem projectos em que o actor seja o público-alvo.

O Animador necessita de diferentes modelos de intervenção em função dos espaços, dos tempos e dos actores envolvidos. Estes modelos, segundo Gillet (2002), são estruturados à volta de três pólos: os valores e os direitos, a técnica nos serviços oferecidos e a mediação

estratégica. Para este autor, o Animador é um ‘facilitador de relações’, competente para entender as competências de uma instituição ou de um grupo, em que cada um possa actuar sobre a sociedade, numa perspectiva de promoção e de desenvolvimento social.

Para Quintas & Sánchez (1995), um Animador sociocultural é um profissional qualificado para a realização de projectos de Animação Sociocultural, impulsionador e dinamizador dos mesmos, sendo o grupo o protagonista.

Ander-Egg (1987) define o Animador como um indivíduo capaz de estimular a participação activa das pessoas e de ‘insuflar’ um maior dinamismo sociocultural, tanto individualmente como em colectivo.

Segundo Monera (1992), a Animação centra-se na expressão e difusão, originando o ‘Animador Difusor’ que, na sua intervenção, privilegia o acesso aos conteúdos culturais e às suas leituras críticas, tendo um profundo conhecimento do sector cultural; o ‘Animador Monitor’, cuja acção se processa a partir do concreto, favorece os meios para o desenvolvimento da expressão pessoal; o ‘Animador Centrado no Grupo’, cuja intervenção é feita a partir de um grupo e em que se procuram solucionar problemas e necessidades no respectivo grupo de crianças, jovens ou idosos, devendo possuir, para além da formação técnica, uma sólida formação teórica; e o ‘Animador Coordenador’ que desenvolve a sua acção através de uma instituição específica num centro social ou casa de juventude, devendo a sua formação integrar conhecimentos sobre planificação e gestão administrativa.

Ingberg (1974) classifica o Animador como ‘artista’, mediador entre o público e a arte; ‘escolar’, que assegura uma formação similar à educação escolar; ‘relacional’, que promove uma relação criativa entre as pessoas; ‘global’, promotor do desenvolvimento comunitário; ‘associativo’, que intervém a partir de uma associação onde exerce funções de mediação, gestão e animação; ‘director’, que exerce a actividade no âmbito de uma instituição, procurando imprimir dinâmicas relacionais entre a acção cultural e o público; ‘especialista’, que actua num campo de intervenção concreto.

Quintana (1992), ao referir-se à Animação Sociocultural na educação de adultos, menciona princípios que associam uma necessidade de ‘elevar’ o ser humano e torná-lo

protagonista e portador de autonomia. “A Mudança deve partir de uma tomada de consciência para atingir uma outra realidade. Daqui parte naturalmente uma acção transformadora” (Quintana, 1992, pp. 17-18).

Segundo Garcia (1977), o Animador deve possuir formação na área sociocultural e dominar um instrumento específico da Animação, deve possuir formação e conhecimentos na área das ciências humanas e/ou do ensino artístico numa perspectiva de educação permanente; deve ter experiência relevante no domínio da dinâmica de grupos e ter facilidade de comunicação com os outros; deve demonstrar equilíbrio emocional e capacidade de relacionamento, possuindo abertura mental e capacidade de negociação.

O Animador é, sem dúvida, o Agente directo da Animação Sociocultural, que consciencializa a população a participar de uma forma activa e criativa, estimulando as pessoas e os grupos para o seu auto-desenvolvimento, através da activação de todas as suas faculdades criativas e intelectuais que podem resolver os seus problemas reais e colectivos. O Animador domina uma série de técnicas criativas de grupo – o Turbilhão de Ideias, Analogias, Metamorfoses, Leitura recreativa de Imagens, entre muitas outras – que impulsionam os protagonistas a participar e a interagir.

O Animador Sociocultural é um ‘actor’ da sua própria formação, facilitador de processos de comunicação, agente de socialização, veiculador de cultura e de comportamentos humanos.

CAPÍTULO 2 – A MEDIAÇÃO

2.1. Conceito de Mediação

A Mediação não é algo de novo. Se nos lembrarmos dos elementos das tribos a quem se recorria para resolver uma situação ou um enigma, podemos falar de um mediador como sendo uma pessoa razoável, dialogante, amante da justiça e bom relacionador.

Segundo Deborah Kolb (1983), desde o primeiro conflito existente entre duas pessoas, surgiram mediadores para aconselhar o uso da razão e não de armas. Desta forma, também Horowitz (1998) se refere à mediação como um processo informal, em que há um terceiro elemento que é neutro e que, não tendo poder, ajuda as partes em disputa a atingirem um acordo mutuamente aceitável. Mas, para poder ajudar, segundo Six (1997, p. 231), a mediação “é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte, sobretudo uma arte, exigindo muita paciência e muita técnica e uma formação adequada.”

O mais importante na mediação não é chegar a um acordo, mas possibilitar um processo em que as partes se envolvam e possam educar-se a si próprias e reflectam sobre as hipóteses a resolver. Desta forma, a mediação contribui para a participação democrática, numa perspectiva de processo de inter-relação, cooperação e transformação.

A mediação aparece de facto inicialmente ligada a uma modalidade de resolução de conflitos, entre duas ou mais partes, mas, depois deste foco inicial, as intervenções de mediação social evoluíram progressivamente, diversificando-se e ampliando-se de modo a agir mais na direcção da prevenção da exclusão social e da segurança urbana, tendo como objectivo principal obter um melhoramento na qualidade de vida do indivíduo.

Com a necessidade da sistematização do processo de mediação social, assistimos a uma transformação necessária da mediação, caracterizada pela intervenção de profissionais especializados na regulação de conflitos, e o desenvolvimento de novas práticas acabou por criar espaços de actuação específicos de intervenção social, desencadeando um processo comunicacional de transformação do social, encorajando os actores implicados neste processo a partilhar um destino colectivo de partilha e reconciliação entre todos.

Independentemente dos modelos que se defendam, Lederach (1996) menciona que a mediação conta com três elementos: a pessoa, o problema e o processo. O mediador tem uma função co-participativa, conduzindo o grupo a um crescimento pessoal, apostando na melhoria das relações. Para conduzir um processo de mediação é, sem dúvida, necessária a plena participação de todos e a consciencialização de todos os envolvidos, levando-os a comunicar construtivamente de modo a trabalharem activamente num projecto comum.

2.2. Modelos de Mediação

Há três modelos principais de mediação:

1. O Modelo de Solução de Problemas
2. O Modelo Transformativo
3. O Modelo Comunicacional

O Modelo de Solução de Problemas (Burgess & Burgess, 1997) é normalmente definido por um método de resolução de conflitos onde é mais importante a consecução de um acordo aceitável para as duas partes e não o objectivo de conseguir uma verdadeira triangulação na comunicação. Este Modelo também conhecido por Modelo Directivo (Bush & Folger, 1996) ou «Tradicional linear» é associado à escola de negociação de Harvard, sendo os seus investigadores principais Robert Fisher e William Ury.

O papel do mediador é conseguir dirigir as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável, ou seja, a tarefa do mediador e a meta do processo baseiam-se em ajudar a encontrar as melhores soluções para os problemas das pessoas em conflito, satisfazendo assim as necessidades dos envolvidos.

No segundo Modelo, de Mediação Transformativa, também conhecido como ‘não directiva’, ou «process mediation» (Pruitt, 1981), as funções transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade.

Uma mediação centrada nas relações interpessoais, em que se preconiza um crescimento pessoal transformativo: uma mediação que é encarada como uma mudança que opera, sobretudo, a quatro dimensões:

1. Dimensão pessoal: mudanças realizadas pelos implicados, em relação aos aspectos emocionais, perceptivos e sentimentais do conflito;
2. Dimensão relacional: mudanças realizadas pelos implicados, em relação à afectividade, à interdependência e aos aspectos expressivos e comunicativos do conflito;
3. Dimensão estrutural: mudanças relacionadas com as estruturas sociais em relação às necessidades humanas básicas – levando à participação das pessoas nas decisões que as afectam;
4. Dimensão cultural: mudanças que o conflito produz nos padrões culturais de um grupo e na forma como uma cultura afecta o desenvolvimento e a condução do conflito;

Neste modelo transformador o mediador centra-se nas pessoas, levando os implicados a reconhecer que são importantes tanto os pontos coincidentes quanto os divergentes.

Quando se pretende um crescimento pessoal, a base é sem dúvida a revalorização e o reconhecimento pessoal e de grupo. É aqui que o mediador terá de mostrar competências ao nível relacional e centradas nos protagonistas. Todos vão aprendendo uns com os outros, assinalando as questões que não tinham sido consideradas anteriormente, modificando perspectivas, e despertando a curiosidade em relação à mudança.

O terceiro Modelo, de Mediação Comunicacional, também conhecido como o modelo ‘circular-narrativo’ (Cobb, 1997), está centrado quer nas relações quer nos acordos. A comunicação é vista como um todo, sendo o processo mais importante do que o resultado.

Segundo Link (1996) este tipo de mediação implica uma abertura criativa da comunicação entre as partes, desenvolvendo uma relação de cooperação e de pensamento construtivo. A comunicação é encarada como um todo, e o Mediador junta os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e em conjunto, reconstrói uma nova história que vai destabilizar a primeira percepção de conflito, e o processo, em si mesmo, será educativo.

2.3. Processo de Mediação

Não podemos deixar de mencionar Vygotsky (1987) quando o autor se refere ao adulto que faz a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais, tais como a linguagem e outros meios, e desenvolve, assim, um processo em que a criança domina e se apodera de instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras aprendizagens.

Para Vygotsky (1987), o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade é um factor fundamental para determinar o desenvolvimento do indivíduo.

O Processo de Mediação pode ter diversas fases ou etapas, dependendo do autor. Para alguns autores há apenas duas etapas enquanto para outros pode haver até doze: todos eles apresentam muitas semelhanças, mas alguns criam fases ou etapas intermédias, enquanto outros apenas consideram as etapas ou as fases principais.

Independentemente do autor, o processo de mediação tem sempre uma fase inicial ou preliminar – entrada – de interacção para finalizar com uma fase de acordo. Nesta primeira fase, o mediador ouve cada uma das partes, que expressam os seus sentimentos e pontos de vista, está atento às reacções não verbais de quem escuta, fomenta o reconhecimento e a revalorização interpessoal e promove a interacção entre protagonistas, despertando a curiosidade em relação à mudança. É nesse momento que o mediador tenta passar do ‘eu’ para o ‘nós’, definindo a situação como partilhada.

Numa segunda fase, o mediador explora as diferenças como oportunidades, evidencia contradições, encontra pontos comuns encobertos, aproveitando, desta forma, o diálogo entre todos os participantes, identificando sentimentos e neutralizando algumas ofensas.

Numa terceira fase, para concertar a situação, regressa-se ao ponto de partida, ampliando novamente o espaço comum, elabora-se uma listagem de temas que têm de ser explorados e trabalha-se muito a solução criativa de problemas através de uma ‘chuva de

ideias’ – Turbilhão de Ideias – seguida de uma avaliação e escolha de propostas que seja aceitável para ambas as partes.

Finalmente, chega-se a uma etapa em que os protagonistas trabalham em conjunto para se porem de acordo, elaborando um plano de acção comum, redacção de um documento com tarefas divididas, acordos.

É claro que todo o processo de mediação é por si único, apresenta variações em qualquer uma das fases, mas o que é importante é perceber que um “bom processo de mediação é aquele que incita os protagonistas a ouvirem-se atentamente, tentando compreender os pontos de vista da outra pessoa e reconhecendo interesses e necessidades mútuas.” (Boqué, 2008, p. 70)

2.4. Perfil do Mediador

A partir do momento em que se entra no processo, o mediador exerce uma diversidade de funções. Segundo alguns autores, há uma série de funções ou papéis que o mediador deve desempenhar. Aqui apresentaremos apenas algumas delas, de modo a, mais à frente, podermos interligá-las com o perfil do Animador, de acordo com as propostas de outros autores.

Independentemente do caminho que o mediador utilize, é importante reiterar que ele fomenta a liderança dos protagonistas em conflito. Segundo Acland (1993), o mediador deve ajudar as pessoas a conceberem e comunicarem novas ideias.

Segundo outra perspectiva, Vygotsky (1988) ao referir-se ao papel do professor na escola, o mediador é aquele que ajuda a criança a alcançar um desenvolvimento que ela não atinge sozinha. Assim, o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais de modo a que, mais tarde, a criança consiga resolver os seus problemas sozinho.

Para Bush & Folger (1996), o mediador deve ‘animar’ e ajudar as partes a avaliarem alternativas e a adoptarem decisões, sem as tentar conduzir numa determinada direcção.

Já Horowitz (1998) define como características principais do mediador o ser ‘analista’ e ‘catalisador’. Para Moore (1995) o mediador é um multiplicador de recursos, um explorador dos problemas e um agente da realidade.

Pode-se mesmo afirmar que a mediação é uma disciplina que incorpora conteúdos de várias áreas de conhecimento e que a formação do mediador é um questionamento em evolução, assim como deve estar em investigação permanente.

A par das estratégias, das atitudes, dos procedimentos e das técnicas que o mediador utiliza, ele deve combinar técnica e arte, edificando um estilo próprio; como Serrano (2000) menciona “os mediadores são autênticos harmonizadores do espaço educativo, autênticos animadores que adoptam papéis socráticos.” (p. 310)

A mediação tem de ser vista como uma formação integral em que o mediador é um construtor de intercâmbios e de cooperações entre os protagonistas de modo a que estes cresçam emocionalmente e cognitivamente. Todo este processo obriga a um reencontro, a um reconhecimento, a uma reconstrução e a uma revalorização. Tudo isto são aprendizagens e conhecimentos que conduzem a uma formação integral onde se ‘Aprende a Ser’ (Delors, et al. 2005) uma aprendizagem ao longo da vida, inovadora e transformadora, onde a aceitação do outro e de nós próprios está na base de qualquer processo social.

Qualquer processo de mudança pode gerar situações de conflito; apenas resolver ou gerir esse conflito não é de todo muito inovador. Há que pensar em transformar, e dessa forma, um novo elemento catalisador é extremamente importante para um trabalho criativo que tem de ser ao mesmo tempo cuidadoso e rigoroso. O mediador deve incorporar-se em equipas interdisciplinares, implementando programas, mas não se pode esquecer de que o processo de mediação implica colaborar a partir da aceitação da diferença; ou seja, a mediação tem de servir de ponto de encontro dos que são diferentes, sem cair na tentação de os homogeneizar. Tem de existir uma comunicação horizontal entre mediador e protagonistas e a liberdade destes últimos de participar no processo é fundamental em toda a mediação.

Por último, é importante que o mediador impulsione um processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão colectivas à volta das situações conflituosas.

Desta forma, gera-se a cultura da mediação que, como refere Boqué (2008), torna a mediação um projecto colectivo com a humanidade:

“As pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de acção, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade de uma ética universal. É, pois, no cruzamento destas três coordenadas que um processo mediador toma forma, propiciando a mudança social que, átomo a átomo, conduz a uma existência não violenta.” (p. 86)

CAPÍTULO 3 – A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

3.1. Conceito de Investigação-Acção

A maior parte dos autores encontra em Kurt Lewin (1988) o início desta metodologia de investigação, no entanto não podemos deixar de referir que indivíduos como Alexander Bain (1818-1903), John Dewey (1858-1952), Ovide Decroly (1871-1932) Celestin Freinet (1896-1966), entre outros, contribuíram para o desenvolvimento da Investigação-acção devido aos seus novos métodos científicos de experimentação.

Kurt Lewin emigrou da Alemanha para os Estados Unidos nos anos 1930, época ligada aos movimentos progressistas, que defendiam o progresso intelectual, cultural e material. Desenvolveu a Investigação-acção nas suas investigações sobre a teoria de campo no domínio da psicologia social, e, sendo muitas vezes procurado como mediador de situações de conflito entre grupos, acabou por se dedicar à dinâmica de grupos, interessando-lhe estudar os processos de tensão, conflito e mudança.

Trabalhou, assim, em vários projectos centrados nas relações entre a sociedade e os grupos minoritários, investigando os factores que, na dinâmica de grupos, poderiam gerar mudança.

Através destes projectos, a Investigação-acção aparece não só como um método de investigação, mas também como um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é um modo de intervenção social, aproximando-se da Teoria Crítica de Carr & Kemmis (2005).

Como o nome indica, ‘Investigação-acção’ é uma metodologia que trabalha paralelamente a teoria e a prática: a investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, e a acção pela mudança e transformação que provoca.

Podemos afirmar que a Investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de acção, segundo Cohen & Manion (1990, p. 223):

“Tratando-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de caso, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação

ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado”

Desta forma, o duplo objectivo é, por um lado, obter melhores resultados no desenvolvimento da prática e, por outro lado, facilitar o aperfeiçoamento dos indivíduos e dos grupos envolvidos.

Para Oliveira-Formosinho (2007) a Investigação-acção exige um profissional reflexivo que consiga incrementar as práticas com as teorias e com os valores, antes, durante e depois da acção. A Investigação-acção surge desta ‘triangulação praxiológica’ entre teorias, valores e práticas.

A Investigação-acção é uma forma diferente de trabalho científico tradicional pois, de acordo com Cortesão (2006), atreve-se a inserir a acção no âmbito das competências dos teóricos e, ao responder às necessidades dos práticos, atreve-se a sugerir que parem para reflectir e produzir conhecimento na confusão de toda esta acção.

Desta forma é denominada de ‘transgressiva’ pois “privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como a actividade de pesquisa, que produz, como agente de mudança.” (Bataille, 1981, p. 34)

A Investigação-acção exige um profissional competente e capaz de reflectir e levantar questões sobre a sua prática, de modo a seleccionar e a alterar estratégias de acção e a adaptar metodologias criativas de intervenção junto da comunidade. “É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da Investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva.” (Sanches, 2005, p. 129)

3.2. Modelos de Investigação-Acção

São várias as denominações, os princípios ou os modelos que encontramos relacionados com a Investigação-acção. Seleccionámos, de vários autores, três modalidades básicas: a Investigação-acção Técnica; a Investigação-acção Prática; a Investigação-acção Emancipadora ou Crítica.

O que as diferencia são os objectivos, o envolvimento do investigador, o tipo de conhecimento que gera e as formas de acção, assim como o nível de participação.

Na Investigação-acção técnica, os objectivos principais são melhorar as acções e a eficácia do sistema, em que o facilitador ou investigador é um ‘especialista externo’ que define os objectivos e o desenvolvimento metodológico. Para Zubber-Skerritt (1996), é considerada uma modalidade para amadores sob a orientação de um especialista, pois procura obter resultados pré-estabelecidos.

Na Investigação-acção prática, tal como explica Máximo-Esteves (2008), e como é defendida por Schon (1983) nos Estados Unidos, e por Stenhouse (1993) e John Elliot (1991), na Inglaterra, é caracterizada por um protagonismo activo do Animador, ou Professor, e é ele que conduz o processo de investigação. Há uma relação de cooperação, o investigador desempenha um papel socrático, encorajando a participação e auto-reflexão., ajudando a reflectir sobre os resultados das mudanças já efectuadas. É como que um amigo crítico, muito idêntico a um consultor do processo.

Na Investigação-acção Emancipadora ou Crítica, desenvolve-se uma maior colaboração social e institui-se propositadamente a mudança. Carr & Kemmis (2005) defendem que a Investigação-acção está sempre ligada a um movimento social, Máximo-Esteves (2008) amplia a definição, levando os participantes a assumirem a responsabilidade do desenvolvimento e da transformação da prática. Há um envolvimento colaborativo, desvanecendo a estrutura hierárquica de pirâmide, onde todos partilham as decisões e as responsabilidades. Pretende-se, sem dúvida, transformar consciências e situações, sendo as responsabilidades pela mudança assumidas em conjunto. O investigador é um moderador no processo.

Encontramos também a denominação de Investigação-acção Participativa como sinónimo de Investigação-acção Emancipadora, no entanto há autores que a diferenciam.

Na Investigação-acção participativa o investigador desempenha um papel activo no equacionar dos problemas encontrados e no desenrolar de acções que deverá avaliar em conjunto com o público-alvo e seus parceiros. Segundo Falls-Borda (1992), a Investigação-

acção Participativa é a forma mais eficaz de explicar a realidade e de a transformar, bem como de envolver a população de forma democrática. Para o referido autor, a Investigação-acção não se limita a uma descrição da realidade, mas actua na procura de que os indivíduos e os grupos tomem consciência dessa realidade para a poderem alterar.

O processo de Investigação-acção Participativa permite reorientar as energias transformadoras quando as pessoas descobrem as suas possibilidades de compreenderem e de actuarem sobre a realidade social. É sobretudo importante a descoberta de si próprios como seres activos, implicados no processo e interessados na transformação.

3.3. Processo de Investigação-Acção

A IA como metodologia deve definir-se através de um plano de acção, assim como de um projecto de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. Estes projectos de acção implicam estratégias a utilizar em função das necessidades do contexto a trabalhar.

Tais projectos vão ao encontro do que Pérez Serrano (1993) menciona como necessário para se concretizar um processo de IA. Composto por quatro fases: a) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática ou ‘problema’; b) Construção do plano de acção; c) Proposta prática do plano e observação de como funciona; d) Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação.

Tal processo desenvolve-se assim numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, desencadeando novas espirais de experiências de acção reflexiva que levam a mudanças nas práticas de modo a obter melhores resultados.

Este movimento em espiral de acção-reflexão é normalmente desenvolvido pelo ‘investigador colectivo’ a que Cortesão (1998) se refere quando afirma que o investigador colectivo desenvolve um trabalho paralelo de pesquisa e acção, alcançado através de uma sinergia dos seus saberes e das competências de actores sociais que o compõem.

É este conceito de colaboração, junto com a necessidade de mudança, que leva a uma ‘criação colectiva’ de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos, característica essencial destes projectos de investigação – acção.

Apesar de haver vários modelos de IA desenvolvidos por diferentes autores, todos partem do modelo de Kurt Lewin (1946) dos ciclos em espiral.

De acordo com Kemmis (1993), a importância da retrospecção e prospecção produz uma espiral reflexiva de conhecimento e acção.

Em contrapartida, para John Elliot (2006), o momento de revisão de facto e de reconhecimento de falhas antes de dar início a um novo plano é o mais importante. Este autor preocupa-se com as hipóteses de acção, assim como com a revisão do problema inicial, a análise dos meios e a planificação dos instrumentos.

Para outros autores, o importante é situar-se entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional. McNiff & Whitehead (2005) apresentam a IA como uma metodologia que, em todas as circunstâncias, faz com que os professores investiguem e avaliem o seu trabalho em parceria com outro colega, colaborando na acção, avaliando a prática de uma sessão, de modo a requererem uma nova abordagem numa próxima etapa deste ciclo, denominando-se acção-reflexão.

“Independentemente do modelo ou contexto a Investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais são desenvolvidas; trata-se de Investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a Investigação-acção é desenvolvida através da acção, analisada criticamente, dos membros do grupo.” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 5)

Como qualquer acto de investigação, também a IA recorre a um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, de acordo com os objectivos do projecto. É, sem dúvida, importante interpretar os dados e validar o processo de investigação. Para isso a IA recorre preferencialmente a metodologias qualitativas, utilizando uma variedade de estratégias e de instrumentos.

Há métodos que se adequam mais do que outros, e só o investigador, que está no terreno, que estuda o contexto e participa nele, poderá seleccionar os melhores instrumentos ou as melhores técnicas a utilizar para recolher e analisar os dados. Segundo Torre (2005), as técnicas mais utilizadas na IA são a Observação, através da observação participante, as notas de campo, os diários de bordo, os memorandos analíticos; a Conversação, através de entrevistas, questionários e grupos de discussão; a Análise de dados, através de documentos oficiais e pessoais; e os Meios audio visuais, através de vídeos, fotografias e gravações áudio.

Para interpretar os dados e validar todo o processo, é necessário distinguir os processos de conhecimento mais utilizados numa investigação qualitativa: a condensação, que procura sintetizar os significados dos instrumentos de observação, onde é feita uma análise de textos, procurando unidades de significado; a categorização, que codifica o texto em categorias e faz a identificação e a codificação das unidades de análise existentes no texto; e a estruturação narrativa, em que o material em análise é tratado como uma narrativa formal.

Independentemente dos instrumentos ou das técnicas que se seleccionem, o importante é que a IA contribua para a melhoria das práticas, devido ao seu carácter reflexivo que aproxima as partes envolvidas na investigação, e, centrada na resolução de problemas sociais, incite à acção e gere inevitavelmente mudança nas atitudes e nos comportamentos de todos os intervenientes no processo.

CAPÍTULO 4 – A CRIATIVIDADE

4.1. Conceito de Criatividade

É difícil encontrar um único conceito sobre Criatividade. Muitas são as definições que se procuram dar de Criatividade e que aqui serão referidas. Iniciamos com uma das definições de Sternberg (1988), o qual considera a Criatividade como um fenómeno ‘multifásico’, sendo um processo abrangente, complexo e importante em todas competências da vida humana para o domínio de tarefas. Estas competências desenvolvem-se no campo individual e sociocultural.

‘Multifásico’, multifacetado, polifásico são termos que Romo (1997) compara com as mil e uma facetas sob que se pode apresentar a Criatividade, como um diamante magnífico cujo esplendor iremos descobrir em cada observação que fizermos. Este carácter polifásico, multidimensional da Criatividade leva-nos a uma indefinição, relatividade e ambiguidade no que diz respeito ao seu verdadeiro significado.

Parece consensual a importância que o estudo da Criatividade tem actualmente, quando a necessidade de um pensamento de descontinuidade, de divergência e de inovação se impõe. Tal importância desenvolve-se ao nível individual e social e em contextos tão variados como o educacional, o político, o empresarial e o tecnológico. Só assim se compreendem as várias faces do diamante.

Ao nível individual, a Criatividade está relacionada com a resolução de problemas no trabalho e na vida diária. Ao nível social relaciona-se com descobertas científicas, invenções tecnológicas ou novos programas sociais. O interesse económico da Criatividade relaciona-se com o aparecimento de novos produtos e serviços, e, desta forma indivíduos, organizações e sociedade devem adaptar-se a novas estratégias e recursos, de modo a poderem competir no mercado (Sternberg & Lubart, 1999).

A verdade é que é possível encontrar tantas definições do que pode ser a Criatividade, quantos os pontos de vista e as posições teóricas. Isto é um claro indício de indefinição, generalizada, e, em simultâneo uma pista de aproximação. Porque o que nos interessa de um fenómeno, como o da criatividade, não é tanto a terminologia quanto a

significação que nos comunica; mas antes a equivalência entre o conceito mental e a realidade do fenómeno (Torre & Barrios, 2002).

A definição do termo continua a ser um desafio. Segundo Becker *et al* (2001), há mais de 100 definições de Criatividade. Na impossibilidade de se chegar, até ao momento, a uma conceptualização universal do que se entende por Criatividade, apresentaremos algumas definições existentes. Estas possibilitarão uma clarificação inicial do que se pretende estudar.

4.2. Definições conceptuais de Criatividade

Apresentaremos inicialmente, e segundo Margarida Sánchez (2000), algumas definições conceptuais, que dizem respeito ao conceito de Criatividade e de seguida exporemos algumas definições operacionais, que dizem respeito ao estudo do processo criativo e tudo a que este implica. Esta segunda apresentação não indicará definições específicas, mas procurará abranger a maior diversidade de opiniões sobre Criatividade.

4.2.1. Criatividade como característica pessoal

A Criatividade como característica pessoal refere-se a condições internas próprias de manifestação do indivíduo em relação ao seu processo de desenvolvimento. São de referir:

- Lowenfeld (1972), quando menciona a Criatividade Actual e Criatividade Potencial, considerando que são virtudes da pessoa e que requerem condições favoráveis para se manifestarem;

- Maslow (1991) distingue Criatividade Primária e Criatividade Secundária, estando a primeira ligada ao impulso, à espontaneidade, ao lúdico, e a segunda sendo considerada a Criatividade controlada e disciplinada;

- Torrance (1976) considera que a Criatividade se desenvolve através da estimulação das funções intelectuais e propõe a estimulação da potencialidade para produzir respostas originais. Este autor elabora diferentes testes de Criatividade e defende que é também o processo de ser sensível a problemas e a falhas de informação, é a adivinhação e a formulação de hipóteses sobre as deficiências encontradas, a avaliação dessas hipóteses e a comunicação dos resultados;

- Taylor (1964) define quatro níveis hierárquicos de Criatividade: a Criatividade Expressiva, em que o que interessa é a manifestação pessoal e não a qualidade; a Criatividade Produtiva, que não exige originalidade, mas sim o uso do talento e de aptidões; a Criatividade inventiva, que implica o uso original, a percepção de novas relações; a Criatividade Inovadora, que implica capacidade elevada de abstracção de modo a existirem modificações geradoras.

4.2.2. Criatividade como produto

A Criatividade como produto, centra-se na necessidade de encontrar o ‘valor criativo’, resultado da actividade criadora. São de referir Ghiselin (1963), que também refere a Criatividade Primária e Secundária, mas defende que a primeira é a Criatividade Superior, em que acontecem «insights» que mudam intensamente o real e que é característica das pessoas que dedicam toda uma vida ao trabalho criativo; a segunda é a inferior, comum ao resto da população, e implica apenas a extensão de algo conhecido a novos domínios, o que se refere à adaptação ou à modificação de esquemas conhecidos.

Guildford (1970) evidencia três parâmetros de qualidade da produção criativa em relação à originalidade do produto: raro, engenhoso e heterogéneo.

4.2.3. Criatividade como processo

A Criatividade como processo diz respeito ao fenómeno criativo como objecto de análise. Refira-se Wallach (1970) que faz a distinção de quatro etapas importantes do processo criativo: Preparação, Incubação, Iluminação e Verificação.

A Preparação identifica-se com o momento em que se exploram as características dos problemas. A Incubação processa-se quando se estabelecem relações de todo o tipo entre os problemas encontrados e as possíveis vias e estratégias de solução. A Iluminação é o momento crucial da criatividade, em que repentinamente se contempla a solução criativa, denominada por muitos autores como «insight». A Verificação está relacionada com a estruturação final do processo.

Para Harris (1959), há seis fases sucessivas do processo: reconhecimento da necessidade, recapitulação da informação, actividade mental para tratar da informação, imaginar soluções, verificação e aplicação.

4.2.4. Criatividade como produto da intuição

A Criatividade como produto da intuição, é o resultado de associar muitas ideias, produtos da experiência, que, com o passar do tempo, se vão acumulando e surgem de maneira acidental, devido ao efeito de activação de certos estados da mente.

Alguns autores consideram que há a Criatividade Artística, expressão dos estados internos de cada indivíduo, e a Criatividade Científica e Tecnológica, que envolve a prática de operações em alguns aspectos do ambiente para gerar novos produtos úteis à sociedade.

Jones (1973) define a Criatividade como sendo um conjunto de flexibilidade, originalidade e sensibilidade para trabalhar as ideias, que permite fugir de uma ordem ou regra usual de pensamento para gerar outras regras, cujos resultados produzem satisfação pessoal e novas possibilidades.

Gowain (1990) refere que é fundamental o ambiente envolvente de modo a promover a livre associação, alterações de consciência, onde um controlo consciente para a pré-consciência intensifica o processo intuitivo.

Davis (1992) menciona a Criatividade Intuitiva como uma inspiração imprescindível que, pode ou não aparecer quando se precisa.

4.3. Definições operacionais de Criatividade

Na década de 1980 optou-se pela observação das características das pessoas criativas, do processo criativo e dos métodos para desenvolver a criatividade substituindo-se assim, a procura de definições de criatividade.

São de mencionar autores como Callahan (1991), quando se refere às características das pessoas criativas: abertura à experiência, facilidade para jogar com as ideias, disposição para enfrentar riscos, gosto pela complexidade, tolerância à ambiguidade, auto-imagem positiva, facilidade em se envolver numa tarefa, gosto por uma avaliação interna.

Guilford (1970), inicialmente no seu modelo sobre a ‘estrutura do intelecto’, destaca a importância dos factores causais e ambientais no desenvolvimento da Criatividade. Este modelo teve grandes implicações na proporção e no desenvolvimento da criatividade e identifica um processo mental básico para o pensamento criativo: a produção divergente ou o pensamento divergente, que implica a criação de várias respostas para uma mesma situação problemática.

O autor divide esta produção divergente em quatro componentes: a fluidez, geração de ideias e soluções; a flexibilidade, selecção de diferentes categorias de ideias; a originalidade, soluções únicas e novas; e a elaboração, percepção de definições e redefinições. Apresenta, assim, um processo mental pelo qual o indivíduo produz informação que não possuía.

De Bono (1994) destaca diferenças entre o que é pensamento criativo e pensamento lateral. Apresenta uma maior identificação do pensamento criativo com a criação artística e do pensamento lateral com a invenção e com a resolução de problemas. Defende que o pensamento criativo envolve maior subjectividade do que o pensamento lateral.

MacKinnon (1987), Sternberg (1991) e Tardif (2002) com base em vários autores, concluem que a criatividade se desdobra em quatro dimensões básicas: pessoa, processo, meio e produto.

Para Amabile (1983), assim como para Guilford (1970), o pensamento criativo segue uma distribuição normal, como a inteligência. Este autor também menciona a importância da interação social na criatividade, à semelhança de Hare, Woodman e Torrance.

Torrance (1977) faz a equivalência entre pensamento criativo e pensamento lateral, Weisberg (1987) refere que pensamento lateral é o mesmo que pensamento divergente.

Barron (1969) afirma que a criatividade implica comportamentos, neles é condicionada pelo factor social e neles pode demonstrar um valor utilitário. O autor distingue, ainda, imaginação criadora e imaginação reprodutora, para salientar que nem todas as formas de imaginação são criativas.

Ripple (1989) refere que todos podem reclamar a existência e o desenvolvimento de atributos criativos. Sobre o pensamento criativo, defende que este existirá independentemente da ressonância e da originalidade que o seu produto traduza.

Eysenck (1995) refere que a produção divergente é a capacidade de pensar em diferentes alternativas válidas para uma situação nova.

Cabezas (1993) afirma que a imaginação apenas pode incluir no seu conceito a criatividade e que não se identifica com ela. Porém, para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente, representando o que não existe, sendo estas imagens inovadoras pré-requisitos para pensar criativamente. Por isso, criatividade implicará imaginação mas o inverso não é verdadeiro. No entanto, como são conceitos muito próximos, é frequente serem tomados como equivalentes.

De todas as definições e ‘intersecções de terrenos conceptuais’, e apesar do esforço que ao longo destes anos se tem feito para clarificar o conceito de criatividade, não se pode deixar de sentir que foram levantadas tantas questões e ambiguidades como foram firmadas convergências, que tanto foram desenhados e ligados contornos de um conceito como lhe foram descobertas lacunas. Assim, podemos afirmar que, por um lado, a criatividade aparece como um objecto multidimensional e, ao mesmo tempo com uma grande amplitude de abrangência de outros conceitos ou, pelo menos, de confluência de fronteiras com esses conceitos.

Por outro lado, essa complexidade deverá ser um forte incentivo para a continuação de investimentos que possam aprofundar especificidades e respeitar um carácter englobante a que obriga este tema.

Não podemos negar a afirmação inicial, com que iniciámos este capítulo, de que realmente estamos perante um fenómeno ‘polissémico’, ‘multidimensional’, de um grande e variado significado, e de que, sem dúvida, é necessário ter um conhecimento lúcido dos contextos diversificados em que actuamos para, assim, compreendermos e actuarmos de acordo com as várias faces deste ‘diamante’ que é a criatividade.

4.4. Influência do meio ambiental e cultural

O carácter multidimensional da criatividade, já desenvolvido no ponto anterior fundamenta a importância do meio no desenvolvimento deste tema. Temos de considerar que a criatividade é um bem social, sem a qual é impossível viver.

A criatividade ligada à inovação tem de se estabelecer no desenvolvimento das instituições e das organizações, para que apareça uma mudança social. A criatividade não pode apenas permitir uma realização pessoal, mas também um desenvolvimento social.

O futuro da criatividade está, sem dúvida, na inovação como processo de mudanças específicas de gestão que chegam a consolidar-se. A criatividade é fruto da interacção sociocultural e terá o seu esplendor quando ocasionar melhoras sociais e culturais.

Autores como Amabile, Hare, Woodman e Torrance defendem uma perspectiva socio-cognitiva e interactiva, em que destacam a importância da interacção social na criatividade.

Amabile (1989) foi, sem dúvida, quem se dedicou mais ao estudo das influências ambientais no comportamento criativo. Este autor apresenta alguns requisitos necessários para o desenvolvimento da criatividade e o seu desempenho criativo: a motivação intrínseca, o desempenho, e os factores sociais e ambientais.

A motivação intrínseca significa que os indivíduos têm de estar envolvidos e motivados em actividades de interesse pessoal, modelo endógeno, sem se aperceberem disso. A motivação provém do ganho da satisfação dos seus desejos. Se o modelo é exógeno, o ganho converte-se num meio e não num fim.

As pessoas são mais criativas quando estão motivadas por interesse, gozo, satisfação e desafio; quando a sua motivação vem do trabalho em si e não de pressões externas.

O modelo de Amabile (1983) pretende ir mais além da visão tradicional centrada nos factores pessoais, que evita o estudo das influências socioambientais. Reestruturada em 1996, a sua teoria baseava-se em três componentes consideradas essenciais para a expressão da criatividade, independentes do âmbito da dedicação: capacidades próprias do terreno, capacidades próprias da criatividade e da motivação pela tarefa. O ambiente é considerado como uma influência crucial sobre cada componente individual e sobre o processo global. Cada uma destas componentes incluem outros elementos e subcomponentes, mas a motivação da tarefa é o mais importante para Amabile. “Porém a motivação da tarefa é o que determina o alcance com que empreenderá as suas capacidades próprias do terreno e as suas capacidades próprias da criatividade ao serviço de um resultado criativo.” (Amabile T. , 1989, p. 79)

Nos últimos anos tem vindo a aumentar o interesse sobre todos estes temas. Sternberg & Lubart (1999) exploraram o tema da criatividade, elaborando o que eles intitularam de ‘Teoria do Investimento’. Estes autores desenvolveram esta teoria a partir de estudos realizados anteriormente por Sternberg (1988). Em 1991, apresentaram uma reformulação, passando a considerar seis factores essenciais para a criatividade, considerando o ambiente como uma componente a acrescentar aos processos de personalidade – motivação do seu modelo anterior – inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e meio ambiente.

Se sabemos como é importante a motivação, também temos de reconhecer que, por vezes, apesar da nossa vontade, há uma série de barreiras que nos impedem de prosseguir. Estas barreiras, apresentadas aqui como bloqueios mentais, estão divididas em quatro tipos: bloqueios cognitivos, bloqueios emocionais, bloqueios culturais e bloqueios ambientais.

Por bloqueios cognitivos entendemos a rigidez à criação de respostas, a firmeza funcional (Perkins D. , 1988). Por bloqueios emocionais, entendemos o medo de pensar de forma inusual, medo de se enganar, o medo do ridículo.

Nos bloqueios culturais incluímos a fantasia, o humor, o jogo, como algo alheio à solução de problemas, ‘ser como as crianças’ (Finke, T., & Smith, 1992). Por bloqueios ambientais, entendemos a falta de cooperação e de apoio no trabalho, a falta de recursos.

Os estudos sobre criatividade caminham para uma abordagem mais sistémica, valorizando o ambiente no processo de criação. Csikszentmihalyi (1998) defende a perspectiva sistémica para a compreensão da criatividade. Para este autor, a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interacção entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. A teoria de Csikszentmihalyi (1998) enfatiza a importância da cultura e do sistema social em que o indivíduo está inserido. As ideias criativas terão valor de acordo com o momento, realçando o autor que o próprio significado do que é criativo passa pelo julgamento cultural e social. Logo, segundo esta perspectiva, a criatividade é o resultado das relações que se estabelecem entre indivíduo, cultura e sociedade.

A partir desta ideia, surge uma teoria sistémica que vê a criatividade como resultado da comunicação entre o factor indivíduo, o factor domínio e o factor campo. Para Allencar & Fleith (2003), o factor indivíduo diz respeito às experiências por ele vividas, o factor domínio é constituído pelas regras e pelos procedimentos simbólicos que são partilhados por uma dada cultura, conhecimentos específicos reconhecidos por um grupo social e podem ser transmitidos a outros, e o factor campo é representado pelo sistema social.

Segundo Alencar e Fleith (2003, p. 6) este modelo “define criatividade como um acto, ideia ou produto que modifica um domínio existente ou transforma esse num novo.”

De acordo com esta visão, encontramos Howard Gardner (1996) que desenvolveu uma teoria interactiva da criatividade. Neste trabalho, apresenta a proposta que desenvolveu com outros dois autores (Feldman, Csikszentmihalyi, & Gardner, 1994) e que se traduz numa interacção dinâmica caracterizadora da actividade criativa como “uma dialéctica entre os

indivíduos talentosos, os domínios de perícia e os campos encarregados de julgar a qualidade das criações” (Gardner, 1996, p. 289).

Gardner (1996) alicerça esta perspectiva em três fases: a definição, a estrutura multidisciplinar e a reformulação. A criatividade sai, assim, de uma perspectiva de origem individualista para uma perspectiva sistémica, em que há preocupações com os factores do contexto, em que o indivíduo está inserido e com as relações que ele mantém neste meio; seja com os seus pares ou com o próprio ambiente que o cerca.

A perspectiva de interacção sociocultural não coloca de parte todas as outras concepções; nesta perspectiva socio-cognitiva e interactiva, baseia-se todo o crescimento criativo, nos ambientes, nos contextos, nas situações e nos climas, adoptando estratégias de interacção entre as componentes pessoais, grupais e sociais, entre as próprias qualidades do sujeito e a sua forma de interactuar com as pessoas e o meio (Prado, 2000).

De facto, o nosso potencial cognitivo, ou criativo, que se vai construindo devido à interacção com o meio reverte sobre este, modificando-o. O meio envolvente e as circunstâncias que nos rodeiam são tão poderosos para produzir em cada um de nós modificações importantes, que, por vezes, ultrapassam qualquer informação sistematizada. As situações contextuais e sociais no ser humano marcam grande parte do seu comportamento.

Numa perspectiva interactiva, a conduta de um organismo num dado momento é o resultado de uma complexa ligação entre as condições que acompanham a dita situação e a natureza do organismo. Assim, situação e organismo – e a sua interacção, que se revela diferente em cada momento – reclamam que se tenha em conta o organismo no seu meio ambiente, para uma explicação e uma compreensão satisfatória.

Esta perspectiva interactiva (Woodman, Sternerberg, Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner, Torre) está cada vez mais a ser assumida por vários estudiosos do tema. Desta forma, se pode explicar mais facilmente o fenómeno da criatividade, a sua estimulação a partir de estratégias abertas e a criação de climas envolventes que reconheçam e valorizem as características de cada indivíduo.

4.5. O Processo e o indivíduo

Para desenvolver a criatividade, não devemos apenas usar técnicas atractivas e engenhosas. Desenvolver a criatividade implica incidir sobre vários aspectos do pensamento. As quatro características mais importantes do pensamento criativo são a fluidez, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Há outras características do pensamento criativo, como foi exposto anteriormente, no entanto estas quatro são as que mais o identificam. Isto significa que a criatividade não é de geração espontânea, ela existe devido a um caminho percorrido, um caminho de produção criativa que podemos analisar a partir das etapas do processo criativo.

Como vimos anteriormente, o processo criativo tem sido revisto por vários autores; podemos encontrar nomes e números de etapas que podem variar, mas todos eles fazem referência ao mesmo tipo de categorias. Desenvolvemos aqui apenas as mais comuns e usuais no processo criativo, tal como já foram referidas quando da apresentação das definições conceptuais da criatividade: preparação, incubação, ‘iluminação’ e verificação.

A preparação identifica-se com o momento em que se revêem e se exploram as características dos problemas existentes no seu meio. A nossa atenção dirige-se unicamente para pensar no que se quer intervir. Alguns autores chamam a esta etapa cognição, na qual os pensadores criativos pesquisam os problemas.

A incubação é o momento em que se gera todo um movimento cognitivo, em que se estabelecem relações de todo o tipo entre os problemas seleccionados e as possíveis vias e estratégias de solução, joga-se com as ideias desde que a solução convencional não satisfaça as expectativas do pensador criativo. Há nesta etapa uma aparente inactividade, mas é aqui que exercitamos o pensamento criativo, utilizando analogias, metáforas, imaginária, imagens e símbolos, de modo a alcançar o produto criativo. Perkins (1999) denominou esta etapa por ‘combustão de ideias’. O objectivo principal desta ‘combustão’ é aumentar o número de alternativas de solução e as pessoas criativas caracterizam-se pela habilidade que têm de gerar facilmente essas ideias alternativas.

A ‘iluminação’ é o momento crucial da criatividade, alguns autores chamam-lhe de ‘Eureka de Arquimedes’; dá-se quando se contempla repentinamente a solução mais criativa, ‘transparente como a água’, também conhecido como «insight», que surpreende o próprio criador e que é o resultado das etapas anteriores. É quando todas as partes do quebra-cabeças se encaixam e resultam numa ideia nova.

A verificação é a estruturação final do processo, quando se coloca a ideia em acção para comprovar o objectivo a que nos tínhamos proposto, ou seja, para provar se a ideia é realmente criativa ou se foi apenas um exercício mental.

É importante mencionar que este processo ajuda a visualizar as fases de produção das ideias criativas, mas também permite pensar nas etapas que podemos trabalhar com os indivíduos, para saber se uma ideia pode vir a ser criativa ou não, saber em que momento do processo cada indivíduo se encontra, e saber as necessidades de apoio de cada um deles para enriquecer o processo criativo.

Quando falamos no processo criativo, não podemos esquecer os vários tipos de pensamento que ele implica. Apesar de terem sido mencionados neste trabalho, é necessário lembrar os vários tipos de pensamento que são utilizados e que todos podem gerar produtos criativos.

Relembramos que o pensamento divergente é considerado um dos pilares da criatividade. Guilford (1970) deu-lhe grande importância no seu modelo sobre a estrutura do intelecto.

O pensamento lateral que Edward De Bono (1974) definiu como resolução de problemas: resolver problemas por meio de métodos não ortodoxos ou aparentemente ilógicos. De Bono realça no seu estudo a possibilidade de se observar as coisas de modo diferente, de mudar a posição e ver a situação por outro ângulo.

De Bono (1991) desenvolve a técnica dos Seis Chapéus, utilizada com o objectivo de fugir das discussões tradicionais e possibilitar aos participantes pensar nos modos diferentes de ver uma dada situação. As seis cores têm objectivos e representações diferentes. O chapéu branco é utilizado para identificar informações; o vermelho representa o pensamento intuitivo,

as emoções; o preto, o pensamento crítico; o verde, para desenvolver ideias, o amarelo representa o raciocínio lógico positivo e o azul procura definir a situação, encontrar soluções. É uma técnica utilizada em reuniões, em exercícios de criatividade, e outros, sempre com o objectivo de acelerar os processos e provocar reflexão sobre os assuntos em discussão, estimulando diferentes pontos de vista.

O pensamento produtivo é a denominação de Taylor (1964) para se referir a um tipo de pensamento que gera muitas ideias diferentes, originais e elaboradas. Este é o tipo de pensamento mais utilizado na educação para desenvolver a criatividade. O pensamento convergente, apesar de parecer contraditório, é também necessário no desenvolvimento da criatividade, pois leva a uma convergência de ideias de modo a termos uma solução. O pensamento crítico, de igual modo ajuda a tomar decisões e na implementação de ideias. É importante dizer que estes dois últimos pensamentos são úteis depois de termos aberto alternativas e termos chegado ao momento de análise, ajudando, assim, a realizar o que se chama em criatividade de juízo diferido.

Não podemos esquecer que ao longo do processo criativo muitos destes pensamentos são utilizados de modo a permitir fazer da criatividade algo mais efectivo e coerente.

Em síntese, todo este processo só faz sentido se considerarmos o desenvolvimento da criatividade centrado na pessoa / no processo / no produto. Todo o processo criativo gera um produto criativo e, para que isso aconteça, terá de se utilizar uma série de técnicas criativas que surgem exactamente do uso dos pensamentos citados atrás que, por sua vez, estão ligados a métodos criativos específicos, ou seja, a métodos criativos derivados de um processo criativo específico.

Procuramos aqui expor de uma forma sucinta todo o percurso do processo criativo e tudo o que ele implica. O processo criativo depende inicialmente do sujeito e do meio, da avaliação dos indicadores cognitivos, da motivação, passando pelos indicadores do processo criativo – preparação, incubação, iluminação e elaboração – terminando com os indicadores do produto criativo que surgiram da utilização de técnicas criativas específicas.

Todos os indicadores são importantes no processo criativo. É evidente que quer a intuição que refere Shallcross (1998) quer a analogia, a relaxação criativa, a resolução de problemas que vários autores como Prado (1998), Aldana (1995), Fernández (1998), Charaf (1999) e muitos outros mencionam, fazem parte destes métodos e são factores importantes no processo criativo. Podemos referir os métodos analógicos e realmente admitir que a analogia é um instrumento poderoso para mergulhar no subconsciente.

Independentemente dos métodos utilizados e que fazem parte do processo criativo, existem as técnicas criativas utilizadas no processo que derivam dos instrumentos ou activadores criativos (Corrêa, 2002), de que falaremos posteriormente.

Se a via analógica procura relações de proximidade entre ideias e coisas, o método antitético e aleatório de Torre (1995) apoia-se na liberação mental, no reconstruir. Chega-se a um resultado semelhante, porém, ‘por via da negação’, leva implícito um conjunto de ideias que podem ser contrárias. Todas são aceitáveis.

De Bono (2000) afirma que os nossos modelos de raciocínio falham pela sua inflexibilidade. Cada um de nós cria as suas limitações e restrições que tornam impossível encontrar melhores soluções.

No processo criativo utilizamos diferentes métodos para resolver o problema e em cada um deles desenvolvemos distintas técnicas criativas que nos levam, de certeza, a um produto criativo.

Quando afirmamos que um produto é ou não criativo, estamos automaticamente a remeter para critérios. Sabemos que não basta ter uma ideia, temos de demonstrar que ela é original e valiosa. Todo o processo criativo centrado nos parâmetros já assinalados resulta num produto criativo e, por isso, alguns autores dedicaram-se ao estudo destes critérios, para estabelecer níveis de criatividade nos produtos.

McPherson (1964) propôs as seguintes características para valorizar o nível de criatividade de um produto no que diz respeito ao talento científico: a realização do produto exige uma actividade intelectual que pode definir-se como energia criativa; a utilidade do produto; a novidade, em termos de superar dificuldades especiais; um apreciável volume de

experiências precede a conclusão do produto; está presente um nível de inventiva quando há um produto acabado com êxito numa área em que não é comum tal acontecer; a atitude prévia de cepticismo por parte dos colegas da área de actividade, perante um novo desenvolvimento científico; no indivíduo há previamente um desejo de não cumprir essa tarefa árdua, mas no final, por se ter realizado, deu-se o nascer de um novo produto.

Brodgen e Sprecher (1964) apresentaram de uma forma mais simples e clara as variáveis implicadas no critério do produto: a novidade – pessoal ou social; o número de produtos; a generalização; o ser compreensível; as novas aplicações; a surpresa; o valor social, económico ou científico; o valor informativo.

Newell, Shaw e Simon (1958) sugeriram os seguintes critérios: um produto que é novidade e tem valor tanto para o pensador quanto para a cultura; um produto que não é convencional no sentido de que sofreu modificações previamente aceites; um produto resultante de uma elevada motivação e persistência, ambas de elevada intensidade e com o qual se gastou um tempo considerável; um produto resultante da formulação de um problema que estava inicialmente mal definido.

Saturnino de la Torre (1998) generaliza os indicadores de um produto criativo, dividindo-os em realizações expressivas e realizações valiosas.

Realizações expressivas produtivas: novidade e originalidade; variedade e divergência; fluência; elaboração; pertinência; imaginação e fantasia; alcance e ocorrência; engenho e inventiva; agudeza, perspicácia; impacto; surpresa; satisfação e prazer; humor e contraste.

Realizações valiosas: novidade do produto; potencial inspirador; qualidade, e perfeição; ajuste a valores; valores sociais; avaliadores ou críticos; destinatários; apreço colectivo, reconhecimento social; impacto, amplitude e eco; satisfação; emoção e admiração.

Manuela Romo (1997) apresenta-nos uma síntese dos enfoques mais importantes sobre o valor ou qualidade de um produto:

Transformação: um produto que reformula uma situação, aquele que apresenta novas combinações de elementos, que oferece novas perspectivas. Gruber (1984) chama-lhe ‘teoria da selecção natural’, um novo ponto de vista, uma nova visão do mundo.

Condensação: um produto que unifica uma grande quantidade de informação. Um produto que força o observador a contemplá-lo e o obriga a voltar a pensar nele.

Área de aplicação: um produto que gera actividade criadora adicional. Taylor (1964) chama-lhe ‘criatividade emergente’ e considera que é o nível máximo possível.

Depois de todos os critérios aqui apresentados, podemos afirmar que não é impossível definir com certa precisão o valor de um produto e até mesmo estabelecer graus de criatividade conforme a área a que nos referimos: desde que tenhamos em conta o problema a resolver, até abrir um amplo campo de problemas relacionados e afectar amplas áreas do pensamento.

Cada área é um caso e temos de ser flexíveis na valorização de cada produto, não esquecendo a importância da relação: Pessoa – Processo – Meio – Produto Criativo.

4.6. Indivíduo Criativo

Saturnino de la Torre (1996) quando se refere aos líderes criativos defende que cada um de nós é um ‘diamante em bruto’ que é preciso polir e limpar através da prática criativa e que uma descoberta, um invento, uma criação, só existe quando se realiza.

Isto significa que apesar de todo o ser humano ser potencialmente criativo, poucos chegam a destacar, ‘a polir esse diamante’ da criatividade que têm dentro de si próprios; mas quando isso acontece, o diamante pode apresentar uma gama enorme de reflexos, tendo em conta o potencial pessoal, o meio em que se manifesta e o reconhecimento social.

Torre (1996) diferenciou quatro categorias ou grupos de pessoas segundo se manifesta a criatividade: o génio criador que reúne qualidades excepcionais para a criação; a pessoa criadora que tem apresentado a sua criatividade em realizações de valor; a pessoa

criativa que tem um potencial criativo não explorado na totalidade; a pessoa pseudo-criativa que apresenta uma criatividade enganosa ou contrária a valores.

Romo (1997) ao referir-se ao génio criador afirma que este se fixa em pessoas comuns, e o seu segredo é a dedicação absoluta e o esforço mantido durante muitos anos no âmbito do conhecimento humano: uma vida de dedicação a um trabalho, por vezes com um pouco de sorte. O que existe realmente de ‘sobrenatural’ no génio é a consagração total ao trabalho. Picasso afirmou: “Eu não acredito em musas, porém, se por acaso aparecerem, prefiro que me encontrem a trabalhar.” Claro que todo este esforço só existe se sustentado por forte motivação, amor e dedicação.

Torre (1996) acrescenta que os génios criadores possuem uma criatividade emergente, ou seja, germinal que dá origem a ideias múltiplas, inovadoras que se alargam até às gerações seguintes. Vivem no mundo das ideias e nem sempre ‘descem à terra’, à realidade, e quando o fazem apresentam-se de formas muito específicas. Possuem uma extraordinária saúde mental, ao contrário do que muitas pessoas afirmam, no entanto às vezes as suas obsessões por uma ideia levam-nos a comportamentos desajustados.

Sem dúvida que os génios criadores contribuíram para o desenvolvimento da humanidade e marcaram a história da cultura e das instituições. Torre (1996) menciona que a pessoa criadora é aquela que expôs a sua criatividade mediante a realização de obras valiosas e consideradas pela comunidade.

A diferença entre o génio criador e a pessoa criadora é que o primeiro se destacou de forma notória e teve uma projecção universal, enquanto o segundo, apesar de realizar criações e inovações valiosas, não ultrapassou a fronteira da fama. É a estes que Torre (1996) se refere quando afirma que a pessoa criadora é a que expressou a sua criatividade com realizações de valor, ao nível produtivo, inventivo ou inovador.

Em relação à pessoa criativa, ela tem a possibilidade e a potencialidade de criar, de gerar e comunicar ideias ou novas realizações. Todos temos essa criatividade expressiva e utilizamos esta forma diferente de nos expressarmos, na escola, no trabalho, através da inventiva, do engenho, da originalidade e da inovação naquilo que fazemos.

A pessoa criativa é capaz de observar algo de diferente onde outros anteriormente observaram. Todos nos devemos esforçar para desenvolver a pessoa criativa que há dentro de cada um de nós.

A pessoa pseudo-criativa, tal como Torre (1996) menciona, é a que utiliza o seu potencial criador de uma forma ‘maléfica’ para a sociedade. Algumas descobertas foram usadas com o objectivo de destruir ou magoar, ou seja, serviram para destruir valores importantes que havia na sociedade, pelo que não podemos considerar estas pessoas criativas, pois utilizaram a criatividade de uma forma incorrecta. Aquilo a que Heinelt (1979) e Torre (1981) chamaram falsa criatividade; por vezes, esta falsa criatividade é consciente ou inconsciente, mas ser criativa a qualquer preço não é o objectivo do verdadeiro criativo, pois o snobismo e a hipocrisia não fazem parte da natureza ou características da pessoa criadora.

Em síntese, cada indivíduo situa-se num patamar de criatividade e, se somos pessoas criativas, esse patamar tem vários degraus que temos de subir para atingir o seguinte. Ser criativo implica uma constante procura e, ao mesmo tempo, insatisfação, pois queremos sempre fazer algo diferente na rotina em que o próprio sistema nos obriga a viver. Não ter medo de ser diferente, ser criativo, é a fórmula mágica de viver criativamente com os outros; para isso temos de deixar surgir essas potencialidades que todos temos e subir mais um degrau que nos levará ao patamar seguinte da criatividade.

4.7. Métodos Criativos: Activadores e Técnicas criativas

Em todo o processo criativo não podemos esquecer as suas etapas de desenvolvimento para que o produto final seja realmente criativo. Já referimos a importância dessas etapas – preparação, incubação, iluminação e verificação – e mencionámos também que podem existir outras denominações parecidas, dependendo do autor a que se refere.

De uma forma geral, o processo de criação em qualquer âmbito profissional engloba pelo menos três momentos: anterior à ideia, durante e posterior, estando presente em todos eles factores cognitivos, emocionais ou afectivos e de preocupação. Em todos estes momentos interactivam três dimensões da personalidade: cognitiva, afectiva e sentimental.

No que diz respeito ao processo criativo, não podemos esquecer a importância da Pessoa e do Meio a que se aplica todo o procedimento, pois assim surgirão métodos criativos diferentes.

Em todo o processo criativo estão presentes metodologias criativas que surgem em função da utilização de técnicas criativas que, por sua vez, existem em função dos 10 activadores ou instrumentos criativos que especificaremos abaixo. Estes métodos criativos existem para provocar situações que estimulem a criatividade e, por isso, entendemos que todo o método criativo é por si só um meio de desenvolver a criatividade através de técnicas criativas.

É também durante o processo criativo que vamos utilizar o pensamento criativo nas suas várias facetas. Prado (1999) apresenta os vários tipos de pensamento criativo presentes no desenvolvimento da criatividade: combinação

“Pensamento fluido – turbilhão, pensamento problemático – interrogativo, pensamento indagador – investigador, pensamento visual – imaginativo, pensamento analógico – metafórico, pensamento fantástico – transformação, pensamento inovador – optimizador, pensamento combinatório – aleatório, pensamento inventivo – original, pensamento libertador – transgressor, pensamento mágico – simulado e pensamento tecnológico – manipulação.” (p. 81-82)

De todos estes pensamentos derivam métodos criativos: do pensamento fluido deriva o método de turbilhão de ideias; do pensamento problemático deriva o método de solução criativa de problemas; do pensamento imaginativo deriva a visualização, a imaginária guiada e o «relax» imaginativo; do pensamento analógico deriva a analogia inusual; do pensamento combinatório deriva o método aleatório.

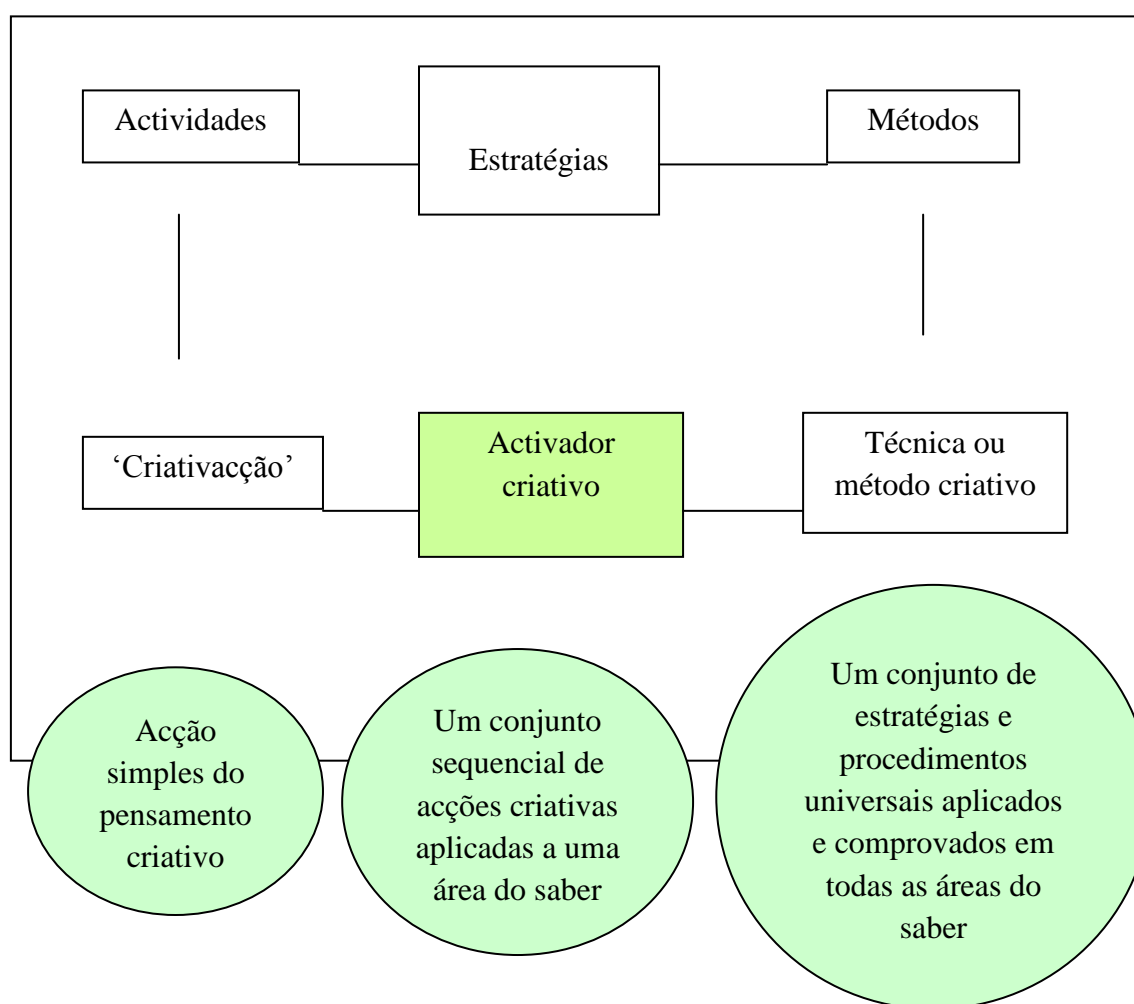
É nesta sequência que surgem os Activadores Criativos no processo criativo.

Os activadores criativos são estímulos para desencadear, de modo fácil e operativo, diversos processos e actividades divergentes, inovadoras e inventivas, que de um modo novo e original fomentam a utilização de todo o cérebro (Prado, 1998). O activador pode ser aplicado a qualquer pessoa, em qualquer lugar e momento, sobre qualquer tema, objecto ou questão e em qualquer área profissional.

Cada activador é um modelo universal que está situado entre a uma acção isolada de imaginação, ou expressão criativa ‘criativacção’, e o método ou a técnica criativa. O método ou técnica criativa proporciona um desenvolvimento técnico e científico generalizado, quando da sua aplicação a todos os campos, comprovando-se a eficácia dos seus resultados com a investigação teórica e empírica.

Não podemos esquecer que entre a actividade criativa simples e o método criativo está o activador criativo. O **Quadro 1** exemplifica bem esta distinção.

Quadro 1 - Função do activador (adaptado de Prado 1998)



A finalidade genérica dos activadores criativos é desenvolver a criatividade global no indivíduo. Desta forma, os activadores desencadeiam e desenvolvem, com segurança, a

criatividade, a imaginação e a fantasia nas pessoas que os aplicam e, ao mesmo tempo, projectam a sua aplicação técnica no campo profissional de cada pessoa. O conjunto de 10 activadores tem como objectivo estimular a maioria dos processos elementares do pensamento criativo.

Cada activador desenvolve um tipo de criatividade e é mais idóneo para umas funções e aplicações profissionais do que para outras. Por esta razão temos de conhecer os objectivos específicos de cada activador, saber como funcionam, como se aplicam e que processos criativos desencadeiam.

De uma forma sucinta apresentamos os objectivos de cada activador, destacando alguns destes activadores como instrumentos criativos essenciais através das expressões artísticas integradas, para área da Animação Sociocultural.

O Turbilhão de Ideias, abreviado usualmente como TI, é a técnica de dinâmica de grupos e de criatividade mais conhecida e desenvolvida no ensino, na publicidade, na solução de problemas, na inovação tecnológica e na criação literária. Tem como objectivos específicos incrementar a fluência de ideias e a agilidade mental, bem como criar ideias e iniciativas.

A Busca Interrogativa – BI – como activador criativo, ajuda-nos a satisfazer a curiosidade do homem de querer conhecer mais sobre as coisas que o rodeiam e ensina-nos a formular perguntas e a responder-lhes, de forma que sejam muito mais produtivas. A pergunta, segundo Osborn (1974), é, por si, a mais criativa das condutas humanas, pelo que devemos explorá-la, uma vez que nos ajudará a criar algo novo, original e único. Este activador tem como objectivos específicos questionar temas e indagar sobre o desconhecido.

A Analogia Inusual – AI – é um mecanismo de livre expressão verbal, tão valioso como o Turbilhão de Ideias, que implica aspectos e valores didácticos, como, por exemplo a capacidade de observação, a percepção espaço-figurativa, o enriquecimento do vocabulário e a motivação intrínseca. A AI permite uma coordenação e integração entre a linguagem e o pensamento, pois desenvolve o valor do reforço mútuo do pensamento ao numerar as características dos objectos e o aprofundar da linguagem graças à compreensão abstracta. Tem

como objectivos específicos encontrar associações e semelhanças entre os objectos e gerar novas soluções, produtos e imagens por comparação.

A Metamorfose Total ou Parcial do Objecto – MTPO – tenta transformar qualquer objecto físico ou cultural em todos os seus aspectos, para gerar novos produtos. A palavra metamorfose significa exactamente transformação. A transformação e a mudança estão expressas na natureza das coisas, da cultura e da sociedade; tudo muda de modo paulatino e, às vezes, de modo rápido e crítico. A MTPO é uma ferramenta essencial na criação cultural: exemplos disso são as fábulas que convertem os animais, com os seus atributos peculiares, em seres pensantes e falantes. A MTPO tem como objectivos específicos modificar um pouco, muito ou totalmente um objecto.

O Jogo de Linguagem – JL – é uma actividade construtiva-transformadora de criatividade espontânea, é uma fórmula para romper a frieza significativa e estrutural da palavra, fortemente enraizada desde os primeiros anos. O JL consiste em jogar com as palavras, flexibilizar a linguagem, romper a estrutura, a frieza conceptual e a semântica das palavras, para encontrar novos significados e novas palavras, formas originais de expressão oral e escrita. O JL tem como objectivo explorar as possibilidades de cada palavra: sentido e som, forma e grafismo.

A Desmontagem de Frases – DF – permite trabalhar a frase de uma maneira analítica e criativa, de tal modo que, a partir dela, podemos fazer novas construções e, assim, aumentar o nosso conhecimento profundo das palavras e as relações entre estas, possibilitando a formação de novas frases, jogando com os seus significados, com os seus contrários (antónimos) e com as sensações acústicas que se criam. Trata-se de explorar todas as possibilidades que temos para chegar a “dominar” a frase e, portanto, para a modificar de tal maneira que, a partir dela, possamos construir outras frases, textos, poemas, frases publicitárias. A DF tem como objectivo específico desenvolver a decomposição de frases e explorar os seus diferentes sentidos e criar outros.

A Análise Recreativa de Textos – ART – utiliza os recursos estilísticos da estrutura, do conteúdo, de um ‘texto-mãe’ para criar outros novos. Entendemos a originalidade neste contexto como sendo a capacidade de transformar, quer a partir da experiência pessoal, quer a partir de experiências e/ou de produtos alheios. Não nos limitamos a copiar um modelo, mas recriamo-lo. A ART é um exercício de apropriação e adaptação que resulta num incentivo à criação, além de nos ajudar à compreensão do texto primitivo, mesmo que ele tenha sido completamente destruído. Esta técnica tem como objectivo específico colocar-se ‘na pele’ do autor: ideias, emoções, situações e conflitos. Permite que se afirme o mesmo de modo totalmente diferente.

A Leitura Recreativa de Imagens – LRI – é um activador criativo em que há a oportunidade de se aprender a comunicar e a expressar-se através do mundo da imagem e também de desenvolver os outros activadores em conjunto com este. Este activador convida-nos a pensar com outro código e a expressarmo-nos mediante uma linguagem diferente. A partir do desenvolvimento destes exercícios, coloca-se em acção a capacidade e a imaginação para compor, descompor, fazer, desfazer, combinar e transformar toda a classe de imagens, conhecidas ou desconhecidas, do passado, presente ou futuro, existentes ou por existir.

A diversidade de imagens que observamos oferece-nos a oportunidade de soltarmos a nossa capacidade expressiva através do desenvolvimento do pensamento divergente tão necessário no momento de idealizar, fantasiar, promover mudanças, transformar; o que quer dizer ‘pensar e actuar criativamente’. Tal técnica tem como objectivo específico melhorar a visão rápida e crítica das imagens reais e das suas representações. Pretende-se ‘entrar’ no quadro, na imagem, na publicidade, na escultura, no logótipo e captar o seu sentido, refazendo-o.

A Solução Criativa de Problemas – SCP – faz referência a um modelo, um sistema, um processo, para enfrentarmos um problema de forma imaginativa e que resulte numa acção efectiva e consciente. Em 1953, Alex Osborn idealizou o primeiro modelo de SCP, com base na sua experiência na área de publicidade. Mais tarde, decidiu desenvolver o seu modelo na área da educação e uniu-se a Sidney Parnes (1967). O modelo Osborn-Parnes teve a sua difusão nos anos 1970 e 1980 e desde então tem sido desenvolvido e aplicado em diversos âmbitos. O seu modelo de quatro etapas, MPIA – Múltiplas situações, Perspectivas, Ideias,

Acções – evolui do modelo de seis etapas OFPISA de Osborn – Objectivos, Feitos, Problemas, Ideias, Soluções, Aprovação. O sistema MPIA é uma estrutura de aprendizagem sobre os princípios, sobre a prática de mudança e é uma ferramenta para a dinâmica de grupos. A estrutura proporciona etapas em que se encaixam diversos procedimentos que permitem comparar variadas técnicas e analisar a experimentação. O sistema tem como objectivos específicos ser previsível, encontrar muitas soluções para os problemas e ser eficaz.

O Projecto Vital – PV – é uma técnica que nos ajuda a ser conscientes das acções a tomar perante uma determinada situação que nos preocupa. Com o Projecto Vital encaramos desafios que dão sentido à nossa vida e a melhor forma de os enfrentar consiste em procurar novas alternativas que reforcem as ideias iniciais. Todos executamos, consciente ou inconscientemente, acções que nos permitem responder a uma série de necessidades vitais: fisiológicas, psicológicas e de segurança. Recordamos que esta lista de necessidades foi proposta por Maslow (1983); para este autor o mais importante é que as pessoas alcancem um desenvolvimento óptimo e que ganhem sempre com o que atingem em cada momento da sua vida. No PV ajuíza-se a capacidade que as pessoas têm para tomar decisões, ou seja, saber a importância que damos a algumas ideias, à sua credibilidade e, por outro lado, descobrir a razão porque rejeitamos outras ideias. O PV tem como objectivos específicos evitar a acomodação, estruturar por ordem de preferência as tarefas a realizar e desenvolver planos imediatos ou futuros.

A Relaxação Criativa – RC – é uma técnica de relaxação que ajuda no auto-controlo, estabilizando quer fisicamente quer emocionalmente. O «stress», a hiperactividade, o nervosismo não só no adulto, mas também nas crianças, leva ao uso de ferramentas como a RC como prevenção ou ajuda. A técnica de relaxação ajuda profissional e pessoalmente e aplica-se em diferentes âmbitos: na vida diária, no estudo, na escola, no trabalho, e no desenvolvimento humano psicofísico.

Na Visualização Criativa – VC – a visualização e a imaginária são fundamentais para uma educação imaginativa que opera por imagens mentais e favorece um estado de relaxação, ao colocar em funcionamento uma parte do cérebro – hemisfério direito – abrandando a actividade de concentração lógico-verbal – hemisfério esquerdo – e de atenção ocular. Assim, durante os exercícios de VC o hemisfério direito e o esquerdo unem-se para trabalhar em

conjunto e precisam um do outro para processar e decodificar a informação lógico-verbal em imagens, bem como as imagens evocadas em conceitos e palavras. A imaginação, como manejo e processamento de imagens mentais, é uma capacidade quase nunca usada, mas as aprendizagens por visualização provocam uma retenção mais sólida da matéria, facilitando a memória do aprendido.

4.8. Métodos Integrados

Os activadores criativos como o TI, a AI, a SCP e a VC, entre outros, são ferramentas que, uma vez compreendidas e correctamente desenvolvidas, representam aliados óptimos para aperfeiçoar o desenvolvimento do Pensamento Divergente.

Independentemente do activador criativo utilizado, desenvolvemos sempre um trabalho Integral e Integrado, em que o bem-estar físico e emocional, a imaginação, a fantasia e o pensamento divergente estão sempre presentes.

É Integral porque o indivíduo implicado no processo participa activa e totalmente em todo o percurso de desenvolvimento criativo: estado físico e mental apto para otimizar as funções do pensamento e as capacidades criativas.

É Integrado por ser receptivo ao mundo, aos estímulos internos e externos e por utilizar as expressões artísticas integradas no processo de convergência.

Prado (1996) relaciona elementos básicos das técnicas clássicas e combina-os, ampliando as possibilidades de trabalho com as diferentes técnicas de relaxação e enriquecendo a metodologia de ver distintas maneiras de implementar cada técnica em função das situações, das necessidades e dos âmbitos específicos.

Assim, os activadores são seleccionados em cada momento de acordo com a temática a trabalhar, os destinatários e o tempo de cada actividade.

É desta forma que surge um método criativo integrado e inovador de intervenção que alia o uso dos activadores às expressões artísticas, convergindo em propostas criativas de actividades de acordo com o público-alvo implicado.

Todos os que conhecem os activadores criativos começam a desbravar um caminho criativo para chegar a estes métodos integrados, pois através do desenvolvimento dos activadores de acordo com uma realidade, surgem actividades criativas que vão dar origem ao aparecimento de um método integrado.

Autores como Prado, Aldana, Shallcross, Charaf, e muitos outros, apresentam nos seus livros experiências deste trabalho integral com grupos específicos e desenvolvem, desta forma, um trabalho inovador e criativo. O contexto deste estudo é específico do uso das expressões artísticas no processo criativo, através dos activadores, e da convergência num método integrado e inovador no desenvolvimento de projectos em Animação Sociocultural.

4.9. Expressões artísticas integradas

Os activadores criativos garantem, assim, a qualquer profissional uma segurança no processo criativo, pois, necessariamente, conduzem a um trabalho final criativo. Ao associarmos os activadores às expressões artísticas, alcançamos um novo método integrado facilitador de uma prática criativa e inovadora, independentemente do campo de acção profissional a que se aplique.

Como menciona M^a. Lopes (2003, p. 8), referindo-se à expressão dramática como instrumento valioso no tratamento da interculturalidade, “cada vez mais se percebe que preparar uma sociedade para mudanças tem de passar por equipar as pessoas com instrumentos que lhes permitam adaptar e transformar, de um modo criativo e sensível, a realidade em que se encontram”. Também as expressões artísticas integradas conseguem desenvolver em cada área profissional um trabalho integrador entre a Educação e as Artes.

Quando mencionamos as expressões artísticas integradas referimo-nos não só ao desenvolvimento de cada área de expressão, como refere M.^a Lopes (2003), mas ao desenvolvimento de todas as áreas de expressão de uma forma integradora. Estas áreas de expressão não se desenvolvem isoladamente, mas trabalham-se em conjunto de uma forma natural. Esta perspectiva aproxima-se do que Santos (1989) referiu como sendo a ‘globalização das artes’, da dança, do drama, da música e do verbal, dando assim importância

ao processo globalizante das expressões artísticas, com o objectivo de desenvolver a criatividade e a capacidade de expressão e de comunicação (Valente & Melo, 1997).

4.9.1. Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas

Neste contexto há que fazer uma breve abordagem ao que é a Educação pela Arte e a Educação para a Arte, pois é a partir desta distinção que podemos explicar as Expressões Artísticas Integradas.

Ao longo do século XX, a educação artística foi influenciada por dois grandes enfoques: um em que se propunha uma ‘educação pela arte’ e outro que seguiu uma linha de pensamento mais dirigida ao que em certas ocasiões se denominou ‘educação para a arte’. De certa forma, no primeiro enfoque as artes adquiriram um papel secundário e serviram para outros fins além do desenvolvimento artístico do indivíduo, justificando-se como veículo de expressão pessoal, como ferramenta educativa na transmissão de valores ou como recurso para o ensino de outros conteúdos, em que as artes podem servir de mediador.

As bases teóricas da ‘educação pela arte’ devem-se, sem dúvida, a Herbert Read (1958), que identifica para a arte e para a educação um fim comum, “afirmando que a finalidade da arte na educação deveria ser idêntica à finalidade da própria educação” (p. 119). Assim, o objectivo da ‘educação pela arte’ não se dirige à formação artística, como a promove a ‘educação para a arte’ mas à utilização da educação estética, da educação dos sentidos, ou seja, a educação através das expressões artísticas integradas.

De lembrar que Portugal esteve ligado à Fundação INSEA (International Society for Education through Art), criada em 1954 em Londres, sob a inspiração de Herbert Read e que como Valente menciona:

“Deste movimento salientam-se as seguintes ideias-chave: a arte é uma linguagem universal, logo desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino; por outro lado, é um meio pelo qual se desenvolve a compreensão mútua entre os povos. Estes dois princípios demonstram o carácter pedagógico e sociocultural do movimento da Educação pela Arte.” (Valente, 2002, p. 1)

Não tendo por objectivo apresentar neste trabalho a história da Educação pela Arte, é facto que ao longo de muitos anos e até aos anos 1970 as únicas disciplinas artísticas

existentes nos currículos da escolaridade portuguesa, eram o canto coral e o desenho. Em 1950 começaram a aparecer em Portugal as primeiras ideias de educação pela arte, entre as quais salientamos a de João dos Santos, Cecília Menano, Arquimedes Santos, entre outros importantes pedagogos que em 1956 fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Este modelo pedagógico incrementa uma educação através das artes. O objectivo não é as artes em si, mas, sim, estas servirem como metodologia para desenvolver uma educação integral do indivíduo.

Não podemos esquecer o incremento de contextos em que a educação artística está a ser cada vez mais importante: na sua abertura perante novas formas de implicação e de desenvolvimento profissional dos agentes educativos através das artes, relacionados, por exemplo, com a organização do ócio, com a dinamização do património cultural e natural, na área da saúde e da terapia com recurso a dinâmicas de grupo que incentivam a criatividade em projectos sociais ou empresariais, como estratégia para políticas de intervenção social e de desenvolvimento comunitário. Tudo isto é desenvolvido através de gestores culturais, que, fundamentam e viabilizam programas de integração social, ou até como recurso de inovação na investigação e desenvolvimento tecnológico.

Sobretudo na sua dimensão social, as expressões artísticas integradas são implementadas como mediadoras da participação de cidadania em diferentes projectos que promovem a criação de redes de apoio para reforçar o sentido de pertença a uma comunidade, e reajustar os sistemas de relações vitais e o nível familiar, de grupo e social através de associações culturais, fundações para a integração e para a igualdade e outras instituições representativas.

Outro âmbito em que as expressões artísticas integradas são utilizadas como manifestação importante, é aquilo que se denomina de ‘arte pública’ como prática interdisciplinar através de eventos de ‘democratização cultural’. Estas intervenções pretendem levar o cidadão ao confronto e ao questionamento da sua relação com o meio envolvente, de modo a que o indivíduo participe, apresentando propostas e interagindo com os outros. Estes espaços de cidadania acabam por ser redefinidos, devido à gestão participativa dos cidadãos

através das expressões artísticas e estas podem ser a evidência mais notável de um desenvolvimento humano que se fundamenta na forma como nos relacionamos, organizamos, entendemos e representamos.

As expressões artísticas integradas são favoráveis a dinâmicas de integração escolar, social e cultural, mediante propostas relacionadas com o fomento de atitudes para a tolerância, para a solidariedade e para a convivência criativa, que promovam uma consciência crítica frente aos mecanismos de exclusão social que, a longo prazo, se tornam um processo consciente de crescimento individual e colectivo.

Estas respostas às questões actuais, que de certa forma exigem processos sociais e educativos diferentes, levam a educação artística, através das expressões artísticas integradas, a efectivar importantes contributos em todo o tipo de contextos humanos, como espaço de reflexão crítica e também como território para o intercâmbio e a promoção do outro como portador de inovação, riqueza e diversidade.

Desta forma, definem-se estratégias de como cada pessoa ou o colectivo as aplica e contextualiza no seu próprio projecto de intervenção ou no seu projecto de ‘construção da realidade’. As expressões artísticas integradas, como forma de mediação de significados, produzem-se em contextos de relação e os significados constroem-se de acordo com a necessidade de interpretar a realidade. Estas estratégias não servem apenas para descobrir novas oportunidades, mas também para assumir compromissos.

Quando as expressões artísticas integradas desempenham esta forma contextualizada em cada realidade conferem ao indivíduo uma forma pública, em que outros podem participar como manifestação e apelo a uma construção colectiva de significados.

Assim, a ‘educação pela arte’ aparece actualmente através das expressões artísticas integradas, saindo do contexto educativo, para projectos de intervenção cultural, em que os grupos se envolvem na sua gestão e cooperação e em que as técnicas criativas são elementos fundamentais para assegurar um processo criativo e um produto final também criativo.

É este princípio de segurança e teorização que os activadores criativos trazem de novo ao desenvolvimento das expressões integradas, surgindo como um novo modelo de intervenção na área social e educativa.

CAPÍTULO 5 – ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL *versus* MEDIAÇÃO *versus* INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO *versus* CRIATIVIDADE

5.1. A Integração dos Quatro Modelos: ASC *versus* Mediação *versus* IA *versus* Criatividade

A celeridade das mudanças da sociedade actual e a complexidade de novos problemas que se anunciam geram uma necessidade de adaptação urgente às condições do ambiente.

Reinventam-se novas Instituições de modo a resolver cada problema de uma maneira inovadora. Deste modo, a criatividade pessoal de cada indivíduo e do grupo aparece mais valorizada nas empresas, nas escolas e nos diversos institutos. São, sem dúvida, necessários estudos direccionados para as interacções de grupos com um foco maior na produção criativa.

Falhas na comunicação entre os vários elementos de uma instituição, devido a diferentes interpretações, pontos de vista ou abordagens levam-nos à resolução de problemas de uma forma cooperativa, utilizando abordagens práticas e incentivando a reflexão crítica, gerando ideias inovadoras.

Sem dúvida que o meio ambiental e o cultural influenciam o desenvolvimento da criatividade e, desta forma, o processo criativo. Estarmos conscientes do processo criativo e das condições que o possibilitam é já uma forma de o melhorar.

O desenvolvimento da criatividade só faz sentido se tomarmos em consideração as componentes socioculturais, de modo a que o processo criativo seja também um processo inovador de transformação e de mudança.

São esta transformação e esta mudança que surgem paralelamente ao modelo de Mediação, ao paradigma de ASC, ao modelo de IA Participativa e ao Processo Criativo.

Comparando o processo de mediação com o processo de animação, encontramos semelhanças muito relevantes. Por exemplo, para Cembranos *et al.* (1988) a ASC é um processo que se dirige à organização das pessoas, de modo a realizarem projectos e iniciativas, ao nível da cultura e do desenvolvimento social. Esta definição aproxima-se do processo de mediação quando pretende que as partes se envolvam, possam educar-se a si próprias e reflectam sobre as hipóteses a resolver.

O processo de mediação contribui igualmente para a participação democrática, numa perspectiva de processo de inter-relação, cooperação e transformação. Ander-Egg (1991) define a ASC como uma tecnologia social que se baseia numa ‘pedagogia participativa’, promovendo, estimulando e canalizando a participação das pessoas, para que possam ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento sociocultural.

Do mesmo modo na IA, o investigador desempenha um papel activo no equacionar dos problemas encontrados e no desenrolar de acções que deverá avaliar em conjunto com o público-alvo e os seus parceiros. Segundo Falls-Borda (1992), a IA participativa é a forma mais eficaz de explicar a realidade, de a transformar, e de envolver a população de forma democrática. Para este autor a IA não se limita a uma descrição da realidade, mas actua na procura para que os indivíduos e os grupos tomem consciência da realidade para a poderem alterar.

Por seu lado Torre defende que “A Criatividade é fruto da interacção sociocultural e somente será plena quando engendradas melhorias sociais ou culturais” (2005, p. 17).

O mesmo autor, referindo-se à inovação como projecto social da criatividade, menciona a importância do envolvimento na realização de inovações, focando a iniciativa pessoal como factor de mudança e transformação (Torre, 1996).

É de facto interessante a relação existente entre a Animação Sociocultural ↔ Mediação ↔ Criatividade ↔ Investigação - Acção, em que encontramos palavras-chave como: participação – reflexão – transformação – cooperação – inovação – crítica – inter-relação.

Também em relação ao perfil do Mediador e do Animador há muitas semelhanças. A mediação tem de ser vista como uma formação integral em que o mediador é um construtor de intercâmbios e de cooperações entre os protagonistas, de modo a que estes cresçam emocional e cognitivamente. Ainda para este autor ‘técnica e arte’ edificam-se num estilo próprio.

Segundo Sánchez (1997), um AS é um profissional qualificado impulsionador e dinamizador dos protagonistas, para Ander-Egg (1987), o Animador é aquele que estimula a participação activa das pessoas e impulsiona a um maior dinamismo sociocultural quer

individualmente quer em grupo. Ainda para Ingberg (1974), o Animador é como um artista, mediador entre o público e a arte, relacional, global, promotor do desenvolvimento comunitário em que exerce funções de mediação, gestão e animação.

Isto vai ao encontro do que Saturnino de La Torre (2005) apresenta no seu estudo sobre as qualidades atribuídas à pessoa criativa. As competências mais destacadas foram: “imaginativo, intuitivo, original, sensível, independente, com iniciativa, inteligente, engenhoso, preparado, empreendedor, de várias ideias, esperto, tenaz e não convencional” (Torre S. , 2005, p. 128).

O cruzamento do perfil do mediador, do AS e do indivíduo criativo leva-nos, mais uma vez, a afirmar que todas as competências estão relacionadas com um trabalho transformador e de mudança, em que a sua interligação com a metodologia de IA participativa nos conduz a um trabalho inédito e inovador.

Desta forma, Modelos de Mediação e de IA, Paradigmas de Animação e Teorias de Criatividade, fundem-se e cruzam-se numa perspectiva de melhoramento de qualidade de vida, de resolução de problemas, de participação democrática, de transformação, mudança social, cooperação, interacção, reflexão crítica e revalorização interpessoal, em que os protagonistas construtores de intercâmbios e de cooperações crescem emocional e cognitivamente num processo de reencontro, de reconhecimento, de reconstrução e de revalorização. A Mediação surge como ‘formação integral’ e a Animação como um conjunto de ‘práticas integradoras’ dos protagonistas.

Ao cruzarmos os modelos transformativos e comunicacionais da Mediação com os paradigmas interpretativos e dialécticos da Animação e com a teoria interactiva da Criatividade e o modelo de IA Participativa, podemos afirmar que o AS é sem dúvida um Mediador e um Agente de transformação e de mudança social, envolvido num processo de construção e de comunicação horizontal, fundamentado na interrogação e na reflexão colectiva, transformando-a num projecto colectivo com a esperança de viver numa comunidade melhorada.

Araújo (2001) menciona a importância da partilha na Animação Sociocultural, a partilha de um saber, de uma atitude participante, uma participação que torna a comunidade

sujeito dela própria e que faz da Animação Sociocultural um processo que leva a comunidade a ser ela própria. Não ter medo de inovar e de criar faz parte da ‘mestiçagem’ profissional do Animador. São estas características da mudança que o autor referido defende e só assim é possível “unir a arte e a vida” (Laplantine & Nouss, 2002, p. 111).

Arte que, tal como Herbert Read (1958) afirmava, deveria ser a base de toda a educação, promovendo desta forma uma educação integral de cada indivíduo, utilizando a educação artística no desenvolvimento das capacidades e das competências expressivas, comunicativas e criativas do ser humano.

Arte que está do lado das perguntas, próxima dos grandes enigmas da vida, ainda por desvendar. É esta indefinição e o mistério que nos seduzem, que nos criam emoções e sentimentos que fluem no tempo.

Arte que deve estar presente em todos nós, em projectos de intervenção social, provocando uma mudança de atitudes, crítica, criadora e integradora, facilitadora de uma expressão criativa, para a inovação e para a transformação social, para a identidade cultural, para a criatividade colectiva, para o desenvolvimento autónomo e integrado, conduzindo a novas dinâmicas e relações sociais.

5.2. Movimentos em Portugal relacionados com a Educação pela Arte e ASC

Não podíamos terminar esta parte teórica sem mencionar dois dos movimentos mais significativos em Portugal que privilegiam e incentivam a inovação, dando o seu contributo para a transformação social.

Referimo-nos ao Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte – MPIAEPa, e à Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da ASC – APDASC.

5.2.1. MPIAEPA

Actualmente conhecido por Movimento Arte e Educação – MAE, foi em 1994 que um grupo de pessoas provenientes da educação, da cultura e das artes, criou o MPIAEPA. O que havia de comum, entre todos estes elementos era a experiência com o Movimento de Educação pela Arte, que desde os anos 60 e ao longo de várias décadas, defendeu a inclusão da arte na educação.

Para o MAE, presentemente, o importante é promover o valor intrínseco de uma prática de educação artística.

O MAE é formado por membros de várias áreas profissionais, de docentes da educação pré-escolar até ao ensino superior, investigadores, técnicos de serviços educativos, animadores socioculturais, e outros técnicos da área de saúde, das ciências humanas e das ciências sociais.

A sua actuação é sobretudo através da promoção de cursos, de jornadas e de encontros que funcionam como espaço de reflexão e de partilha sobre temas relacionados com a educação artística e a importância da arte para a formação de cada indivíduo.

Está em curso, desde o ano lectivo de 2007-2008, o projecto de Actividades de Enriquecimento Curricular que inclui aulas de Educação pela Arte em 131 turmas do 1.º e 2.º ano das 30 escolas do 1.º ciclo do concelho da Amadora.

Desde o ano lectivo de 2009-2010, têm-se desenvolvido várias acções de formação para professores, educadores, animadores e técnicos na área da educação, nas várias áreas de expressões – mais concretamente na área da expressão plástica, musical, escrita, verbal, corporal e dramática – muitos deles em parceria com a Escola Superior de Teatro e Cinema, ESTC.

Realçamos o último encontro do Movimento em Almada, o II Encontro do MPIAEPA, com o tema “Educação Pela Arte do Passado para o Futuro” (MPIAEPA, 2010), promovido nos dias 30 e 31 de Outubro de 2009, onde foram apresentadas algumas investigações em curso, assim como foram homenageados alguns dos pioneiros da educação pela arte e seus continuadores, dos quais destacamos: Arquimedes da Silva Santos, Cecília Menano, Domingos Morais, Glicínia Quartin, João Mota, José Sasportes, Ruben Marks, Vera Ribeiro da Silva, entre muitos outros.

De algumas publicações destacamos, por serem pertinentes para este estudo, no Centro de Recursos, os estudos existentes da Professora Doutora Lucília Valente, actual presidente da direcção.

5.2.2. APDASC

A ANASC foi criada em Setembro de 2005, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da ASC. Tem como principais objectivos: promover a investigação na área da ASC, promover a divulgação da ASC junto das instituições e do público em geral, promover iniciativas e projectos na área da ASC, promover a formação continua dos técnicos de ASC, assim como o intercâmbio e a cooperação entre associações e organizações nacionais e internacionais.

Tem presentemente cinco delegações regionais, no Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Sul e Região Autónoma da Madeira, respectivamente.

Actualmente desenvolve acções para definir e reconhecer o estatuto da carreira do AS, bem como a criação de um código de ética e deontologia destes técnicos.

Promove visitas junto das escolas profissionais e das escolas e institutos superiores de educação, assim como promove a participação em eventos nacionais e internacionais.

Tem fomentado ciclos de debates sobre a ASC e estabelecido protocolos com várias instituições de Norte a Sul do País e Região Autónoma da Madeira.

Em Novembro de 2010 a APDASC, nos dias 18, 19 e 20 em Aveiro, desenvolveu o I Congresso Nacional de ASC sobre o tema “Profissão e Profissionalização dos Animadores”. Desde 1995 que são realizados em Portugal Congressos Internacionais de ASC (Costa, 2010).

Em Novembro de 2011 a APDASC realizará o XIII Congresso Internacional de ASC, subordinado ao tema “Voluntariado e Cidadania Activa”, nos dias 17, 18 e 19 em Oliveira de Azeméis (APDASC, 2010).

De algumas publicações da APDASC destacamos a revista digital ‘Práticas de Animação’, de que salientamos do conselho redactorial o Professor Doutor Victor Ventosa, o Professor Doutor Marcelino Sousa Lopes, o Professor Doutor Jean-Claude Gillet, entre muitos outros nomes conhecidos na área da ASC.

PARTE II – DIMENSÃO METODOLÓGICA

CAPÍTULO 6 – OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

6.1. Problema

Considerando que a revisão de literatura contribui para um marco teórico válido de modo a que haja um correcto enquadramento de estudo, a questão de partida desta investigação surge da interacção dos quatro modelos apresentados anteriormente: ASC, Mediação, Criatividade e IA.

Sampieri (2006, p. 83), quando referencia características de um enquadramento teórico, refere a este respeito:

“Um bom enquadramento teórico é aquele que trata com profundidade apenas os aspectos relacionados com o problema, e vincula, com lógica e coerência, os conceitos e as proposições existentes em estudos anteriores, não significa apenas reunir informações, mas também ligá-las.”

Com base nesta interligação e no quadro teórico apresentado, a questão de partida desta investigação surge delineada da seguinte forma:

Como é que o AS, como mediador, utiliza as expressões artísticas integradas nos seus projectos de intervenção, e quais as mudanças que fomenta na sua intervenção socioeducativa?

6.2. Questões de Estudo

Tendo em consideração o problema exposto, apresentamos de seguida as questões de estudo que nos acompanharam ao longo desta pesquisa e para as quais procurámos respostas através de procedimentos metodológicos que explicaremos no capítulo seguinte.

Assim, consideramos como grandes questões de estudo:

1. Quais as estratégias que o AS utiliza para adaptar as expressões artísticas nos seus projectos de intervenção?
2. Qual o modelo de mediação que o AS usa no desenvolvimento dos seus projectos de intervenção?
3. Qual a importância, para a prática do AS, da utilização de uma metodologia de IA nos seus projectos de intervenção?

4. Quais os factores de mudança que o AS provoca ao utilizar o modelo integrado nos seus projectos de intervenção?

6.3. Objectivos Gerais

- Contribuir para a aplicação de um método integrado através das expressões artísticas na área da ASC.
- Promover o desenvolvimento das expressões artísticas integradas em projectos de intervenção em ASC.

6.4. Objectivos Específicos

A partir destes objectivos gerais, apresentamos a necessidade de compreender e analisar como o Animador Sociocultural através das expressões artísticas integradas actua junto dos vários grupos de intervenção. Por esta razão delineámos os seguintes objectivos específicos:

- Verificar como o AS adapta as expressões artísticas aos seus planos de intervenção;
- Verificar como o AS desenvolve o seu processo de mediação;
- Averiguar como o AS relaciona os modelos de ASC, Mediação, Criatividade e IA;
- Reconhecer a importância dos projectos de intervenção na área da educação artística;
- Conhecer os factores de mudança que este modelo integrado provoca nos indivíduos implicados;
- Reconhecer a necessidade de desenvolver estudos científicos na área de educação não formal.

6.5. Metodologia

Apesar de ter surgido como uma nova profissão na área da Educação não formal, ligado à Pedagogia Social, o AS, continua a ter um espaço muito restrito de actuação em Portugal, quer na área Educacional quer na Social.

Tal como todas as novas profissões levam o seu tempo a serem reconhecidas institucionalmente, o AS ainda tem um abundante terreno a desbravar de modo a ser considerado um técnico superior licenciado e necessário nas várias instituições.

Iniciaram-se nos últimos dois anos alguns cursos de segundo ciclo, de acordo com o Processo de Bolonha, no âmbito da Animação Sociocultural. É positiva esta evolução, mas sem dúvida que ao nível institucional tem de se fazer muito mais para que o AS seja reconhecido como necessário, quer no contexto formal, quer no contexto não formal.

Pretende-se que o presente estudo reúna as condições necessárias que o fazem cientificamente significativo e socialmente pertinente:

1. Possui actualidade e relevância pedagógica patentes do ponto de vista das suas potenciais contribuições no âmbito da ASC.
2. Da sua concretização esperamos que surjam contributos valiosos para fundamentar propostas e instrumentos de trabalho que possibilitem a implementação de novas metodologias de intervenção na área da ASC, no âmbito formal ou não formal.

Por isso, a metodologia é o principal meio de atingirmos a operacionalização dos resultados e os objectivos propostos, através dos recursos instrumentais seleccionados, em função das características da problemática de estudo.

Optámos assim, por uma abordagem qualitativa, recorrendo a um modelo de investigação exploratória, que permitiu manipular um grande conjunto de dados provenientes das entrevistas, dos diários de campo e dos relatórios de campo, utilizando o «software» MAXqda® de análise de conteúdo, que foi um instrumento auxiliar no tratamento dos dados.

Bogdan & Biklen (1994) identificam alguns aspectos essenciais, nomeadamente quanto ao carácter descritivo dos estudos qualitativos. As pessoas e os fenómenos não são traduzidos em variáveis estatísticas; o essencial é o entendimento global, dentro de um quadro referencial, e contextualizado que os indivíduos definem para interpretar o mundo à sua volta.

Os dados, nesta situação, são obtidos sob a forma de transcrição de entrevistas, anotações de campo, fotografias e outros tipos de documentação.

Referindo-se aos estudos exploratórios, Sampieri (2006, p. 272) menciona que “em estudos exploratórios e em pesquisas do tipo qualitativo, o objectivo é a riqueza, profundidade e qualidade da informação, não a quantidade e nem a padronização.”

Segundo Patton (1990), os dados qualitativos são definidos como descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações. Um estudo qualitativo procura compreender o fenómeno de estudo no seu ambiente usual.

Também para Grinnell (1997) e Creswell (1998), os estudos qualitativos são conduzidos basicamente em ambientes naturais, em que os participantes se comportam como de costume na sua vida quotidiana. As variáveis não se definem com o propósito de serem manipuladas nem controladas experimentalmente e os significados que são extraídos dos dados e apresentados a outros não precisam de ser reduzidos a números nem, necessariamente, ser analisados estatisticamente, ainda que a contagem, a análise do conteúdo e o tratamento da informação utilizem expressões numéricas para depois serem analisadas, como aconteceu no presente estudo.

6.6. Tipo de Estudo

Os diversos tipos de investigação qualitativa apoiam-se em diversas técnicas e estratégias: estudos biográficos, fenomenológicos, etnográficos, estudo de caso, «grounded theory» e Investigação-acção. Para esta investigação, dadas as suas características, optámos pelo estudo de caso, mais especificamente pelo estudo de casos múltiplos.

O estudo de caso é definido por Creswell (1998), como a exploração de um sistema delimitado a um caso, ou a múltiplos casos, ao longo de um período de tempo, através de uma recolha aprofundada de dados, a partir de diferentes fontes de informação contextualmente relevantes.

Para Stake (2007), quando um caso particular é contemplado para procurar explicação para uma problemática ou teoria, denomina-se um estudo instrumental. Poderão escolher-se vários casos, com boa coordenação entre esses casos, e então estamos perante um estudo colectivo de casos.

Yin (2002) utiliza a denominação de estudo singular ou múltiplo. Para este autor, evidenciar um caso singular obriga a dedicar cuidadosa atenção a esse caso e a opção por casos múltiplos pode ajudar a reforçar a descoberta de todo o estudo. Também aconselha que haja alguma variação, geográfica, étnica e etária, e menciona que o estudo múltiplo de casos pode envolver o caso típico, o caso crítico ou o caso longitudinal.

No presente estudo optámos pela concepção metodológica de estudo de casos múltiplos, devido à sua adequação ao problema que se pretende estudar e às possibilidades que oferece para dar resposta às interrogações e aos objectivos estabelecidos.

6.7. Caracterização do Grupo Estudado

O grupo que participou neste estudo, os sujeitos de investigação, foi constituído por alunos finalistas do Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE, da licenciatura em ASC, em processo de estágio académico.

Seleccionaram-se seis alunos que, além de mostrarem disponibilidade para este estudo, estavam em concelhos diferentes e desenvolviam os seus projectos de intervenção com grupos etários distintos em instituições diversas de cariz educacional e social. Assim, o grupo de seis alunos foi composto por duas raparigas e quatro rapazes, todos do curso pós-laboral da licenciatura em ASC, tendo o aluno mais novo 23 anos e o mais velho 42 anos (cf. Apêndice I).

Este grupo de alunos encontrava-se no sexto semestre da licenciatura em ASC, faltando apenas a Unidade Curricular de Estágio para concluírem a sua formação superior. É nesta Unidade Curricular que os alunos têm de desenvolver os seus projectos de IA, já aprovados no quinto semestre, em que toda a formação, referente ao plano curricular do curso, contribuiu para a construção e para o desenvolvimento destes projectos de intervenção.

Todos partiram da mesma formação teórica, assim como de idêntica estrutura metodológica. No plano de estudos deste curso (cf. Anexo I), já adaptado a Bolonha, predomina a área científica de Modelos e Métodos de Animação, a área de Expressões e a área Estágios¹. Por esta razão, todos os alunos adquiriram competências a nível dos modelos de ASC, dos modelos de Mediação, dos modelos de IA e das Técnicas expressivas criativas.

Para uma melhor percepção deste estudo, temos de caracterizar de seguida as instituições em que desenvolveram os seus estágios, os grupos implicados neste estudo, assim como os respectivos projectos de intervenção em ASC. Estes projectos envolveram cerca de 120 participantes, em âmbitos e concelhos diferentes.

6.7.1. Caracterização dos Projectos de Intervenção em ASC e das Instituições

6.7.1.1. Projecto 1

O S1² desenvolveu o seu projecto de intervenção no Centro de Acolhimento Casa do Infantado de Loures – CACI – com um grupo de 12 crianças, de idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos que estavam privadas do seu meio familiar.

O CACI está situado no concelho de Loures, faz parte de uma das sete casas da Associação Portuguesa para o Direito do Menor e da Família – APDMF – e é um Centro de Acolhimento Temporário – CAT – que se destina a crianças em situação de perigo que sejam vítimas de violência, ou cujas famílias estejam em situação económica ou de saúde precária, em que seja necessário um apoio transitório para estabilizar a vida e o acompanhamento adequado às crianças.

A metodologia de trabalho do CACI consiste em trabalhar numa equipa interdisciplinar na articulação de serviços e em desenvolver os apoios para o funcionamento em parceria com as entidades envolvidas na definição do Projecto de Vida dos menores e em projectos que visem a prevenção de situações subjacentes à área das crianças em perigo.

¹ Cada área científica existente no plano de estudos da Licenciatura em ASC tem um número de ECTS obrigatório e optativo. Assim, no plano de estudos da Licenciatura em ASC, as áreas científicas são: Expressões 9; Modelos e Métodos de Animação 45; Estágios 39; Gestão de Produção Sociocultural 6; Ciências da Educação 30; Psicologia 18; Sociologia 12; Paisagem 18; Gestão de Produção Sociocultural 6; Ciências da Educação 30; Estágios 39; Modelos e Métodos de Animação 45.

² A partir deste momento a sigla S1 (ou outra numeração) significa Sujeito de investigação.

O CACI dispõe de uma equipa técnica composta por uma Assistente Social, uma Educadora de Infância, uma Técnica de Serviço Social, uma Psicóloga e uma Jurista. Como prestadores de serviços há uma Educadora Social e seis Auxiliares de Acção Directa. Foi o primeiro ano em que uma Animadora Sociocultural estagiária esteve na equipa directa.

A O1³, com formação há 14 anos em Educação de Infância, trabalha no CACI há 12 anos e fez toda a orientação do estágio. Foi com ela que reunimos e conversámos sobre o percurso do S1 e o desenvolvimento do seu projecto.

As crianças do grupo, com quem foi desenvolvido o projecto de intervenção em ASC, caracterizam-se, de uma forma geral, por serem crianças interessadas, participativas, mas com falta de concentração, apresentando dificuldades de trabalhar em equipa, não havendo inter-ajuda, nem coesão de grupo, tornando-se na maior parte das vezes demasiado competitivas e criando situações de conflito constantes.

Devido às características observadas, o Projecto de intervenção do S1 com o tema ‘Mãos a Voar’⁴, centrou-se em actividades de dinâmicas de grupo, motivando as crianças para uma participação activa mais criativa.

O Projecto ‘Mãos a Voar’ seguiu a metodologia de IA, já explicada anteriormente no Enquadramento Teórico, e na fase de diagnóstico ficou presente a necessidade de criar um plano de actividades, que não existia, de modo a melhorar a inter-ajuda e a coesão de grupo. Desta forma a questão de partida do S1 foi: ‘Qual a melhor forma de promover a inter-ajuda nas crianças do CACI?’ Surgiram, desta forma, vários esboços de planos até ser elaborado o projecto definitivo e apresentaram-se os objectivos gerais e específicos no ante-projecto de modo a ser aceite pela O1.

Os objectivos gerais traçados foram: promover actividades motivadoras através de parcerias com outras instituições; dinamizar o CACI; promover actividades de dinâmicas de grupo.

³ A partir deste momento a sigla O1 (ou outra numeração) significa Orientador de investigação.

⁴ Este projecto (trabalho final da Licenciatura em ASC) e todos os expostos a seguir podem ser consultados no repositório da Biblioteca do Instituto Superior de Ciências Educativas.

Em relação aos objectivos específicos, apresentamos alguns dos referidos no projecto: promover a inter-ajuda; promover a auto-estima; fomentar a cooperação; desenvolver o espírito de equipa; promover a criatividade; fomentar a área de expressões; estimular a concentração e promover o contacto com o outro.

Na fase de construção do plano de acção, este projecto teve como actividades previstas, entre outras, a ‘Caça ao tesouro’ no parque da cidade de Loures, um «Peddy Paper» na zona do CACI, a ‘Hora da História’ e ‘Momento das Expressões’ nas instalações do Centro, ‘Desporto em Acção’ no exterior do Centro, e ‘Visitas à Quinta’, além de um programa específico para as férias da Páscoa. A **Figura 1** e a **Figura 2** são exemplo de algumas das actividades desenvolvidas.



Figura 1 – Caça ao Tesouro

Aquando da discussão e da aprovação do ante-projecto pela O1, foi salientado que a proposta era inovadora para o Centro, dado não ter tido até ao momento um técnico que dinamizasse actividades específicas na área da ASC para o grupo de crianças e desta forma seria um projecto criativo na instituição.



Figura 2 – Visitas à Quinta

6.7.1.2. Projecto 2

O S2 desenvolveu o seu projecto de intervenção no Centro de Emergência Social – CES – da Fundação CEBI, Centro de Bem-Estar Infantil de Alverca, no Concelho de Vila Franca de Xira, com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, que frequentam o 1.º e 2.º ciclo.

A Fundação CEBI teve o seu início com a área de Jardim-de-infância em 1968, tendo o CES começado a funcionar em 1995 nas instalações da Fundação. A equipa técnica do CES procura dar a todas as crianças, jovens e famílias um apoio específico com o objectivo de prevenir, resolver ou atenuar situações que não tenham encontrado resposta adequada noutras estruturas. Tem sempre uma intervenção multidisciplinar, em que o principal objectivo é a recuperação da criança, dando-se condições que lhe proporcionem um restabelecimento e um desenvolvimento tão harmonioso quanto possível, ao nível psicológico, social, educacional e de saúde.

A equipa técnica do CES é assegurada pela coordenação de uma Assistente Social que foi a O2 de todo o projecto desenvolvido e há também uma Psicóloga, uma Educadora de Infância, assim como várias auxiliares de acção educativa. A O2, com formação há seis anos em Serviço Social, desempenha as funções de coordenação no Centro há três anos e tem 28 anos.

Há também muitos voluntários a prestar serviço no Centro e nunca houve neste espaço um técnico de AS. Todos os serviços de apoio existentes são os do CEBI, visto o CES se encontrar nas instalações da Fundação.

As crianças acolhidas no CES frequentam o Colégio da Fundação, como qualquer outra criança, cursando as actividades extra-curriculares que seleccionam. Saem com os amigos, tentando-se que tenham uma vida semelhante à da maior parte dos actuais jovens. Têm a sua residência familiar no concelho de Vila Franca de Xira, mas a sua proveniência é, em alguns casos, de vários pontos do mundo, mais especificamente do continente africano.

Por terem uma semana sempre muito ocupada, com aulas, com apoio escolar e com actividades extra-curriculares, o Projecto de intervenção do S2 centrou-se nos fins-de-semana e nos períodos de férias.

As crianças do grupo com que foi desenvolvido o projecto, caracterizam-se, de uma forma geral, por serem empenhadas nas propostas que surgem, solidárias e cooperativas entre si e com os adultos. A problemática mais acentuada está relacionada com a organização interna da família, famílias desestruturadas, algumas monoparentais, outras cujos progenitores são toxicodependentes e outras ainda com rendimentos abaixo do limiar da pobreza.

Estas situações têm consequências ao nível do desenvolvimento escolar. Daí verificar-se que a maior percentagem das crianças está num nível de escolaridade muito mais baixo do que aquele em que deveria estar. Além disso, as suas motivações para um bom aproveitamento escolar são muito deficientes, inclusive tendo comportamentos agressivos em sala de aula, dificuldades de concentração, ansiedade sempre que se aproxima o fim-de-semana e que pressupõem que vão visitar a família, ou no início da semana quando voltam dessa mesma visita. Ignoram obrigações como os trabalhos de casa, as horas de estudo e a conservação do material escolar.

Devido às características observadas, o Projecto de intervenção do S2 com o tema ‘Fins-de-Semana com Vida’ centrou-se no desenvolvimento de actividades orientadas e com objectivos bem definidos para o fim-de-semana. O grupo em que o estágio se focou tem, sem dúvida, um percurso de vida conturbado a que se junta a problemática de pertencerem a uma faixa etária muito agitada, mesmo em condições de vida ditas normais. O Projecto justificou-se pela total inexistência de qualquer tipo de actividades ao fim-de-semana e quando existiam eram apenas orientadas pelos voluntários de serviço.

O Projecto ‘Fins-de-Semana com Vida’ seguiu também a metodologia de IA e na fase de diagnóstico ficou presente a necessidade de criar um plano de actividades, inexistente no CES. Assim, a problemática de partida foi: ‘O que fazer para tornar os fins-de-semana das crianças do CES mais dinâmicos?’ Surgiram, desta forma, vários esboços de planos até ser elaborado o projecto definitivo e apresentaram-se os objectivos gerais e específicos no ante-projecto de modo a ser aceite pela O2.

Os objectivos gerais traçados foram: criar dinâmicas nos fins-de-semana do CES; proporcionar um ambiente familiar-tipo; promover o bem-estar emocional e afectivo; fomentar a interacção casa de acolhimento – pessoa; respeitar o outro e a sua diversidade.

Em relação aos objectivos específicos, destacamos alguns: estimular a interacção entre os vários elementos da Casa; estimular a auto-estima artística; inculcar normas e critérios de actuação; descobrir caminhos através do lúdico.

Na fase de construção do plano de acção, este projecto teve como actividades previstas, entre outras: Mural de parede com «graffiti»; Teatro e não só; O museu visto por mim; Exposições temáticas; O almoço no parque; «Peddy-paper»; Uma história minha e uma tua; Um fim-de-semana de sonho; Sou um ás na cozinha.



Figura 3 – ‘Exposições temáticas’

A **Figura 3** apresenta algumas das actividades que contribuíram para as ‘Exposições temáticas’; a **Figura 4** apresenta algumas das actividades relacionadas com os produtos finais de ‘Uma história minha e tua’; a **Figura 5** expõe um dos produtos finais de ‘O museu visto por mim’; a **Figura 6** apresenta uma das actividades radicais de ‘Um fim-de-semana de sonho’; e a **Figura 7** a actividade relacionada com o “Mural de parede com graffiti”.



Figura 4 – ‘Uma história minha e uma tua’



Figura 5 – ‘O museu visto por mim’



Figura 6 – ‘Um fim-de-semana de sonho’



Figura 7 – ‘Mural «graffiti»’

Aquando da discussão e aprovação do ante-projecto pela O2, foi salientada a inexistência de actividades orientadas para o fim-de-semana e também a falta da figura masculina no CES. Por esta razão, o S2 tinha todo um caminho aberto para apostar na relação com o grupo e o envolver no tipo de actividades que os conduzissem a sentir a vida de outra forma, a serem mais autónomos, a procurarem um caminho diferente e a poderem ocupar os seus tempos de ócio com actividades diferentes daquelas que vulgarmente exerciam.

6.7.1.3. Projecto 3

O S3 desenvolveu o seu projecto de intervenção no Lar de Santo António da Santa Casa da Misericórdia da Amadora – SCMA – com um grupo global de 48 utentes, sendo a sua média de idade de 84 anos.

O Lar de Santo António, situado no Concelho da Amadora, foi fundado em 1998 com o objectivo de ir ao encontro dos idosos do concelho, proporcionando-lhes uma vivência

acolhedora e coerente com os seus objectivos e zelando pelo seu bem-estar físico e psicológico. O Lar de Santo António está situado no complexo Quinta das Torres do qual fazem parte, igualmente, a Escola Luís Madureira e os serviços administrativos.

São objectivos do Lar: apoiar a população idosa proporcionando-lhes melhores condições de vida; proporcionar ao idoso habitação e demais necessidades básicas; contribuir para uma velhice estável, confortável e condigna, permitindo uma vida com maior estabilidade e segurança afectiva; proporcionar oportunidades para o idoso exprimir e desenvolver, individual e colectivamente, as suas capacidades laborais, intelectuais, artísticas, de comunicação, de criação e de relacionamento humano; despistar problemas de saúde, procedendo ao seu encaminhamento para técnicos de saúde especializados.

Fazem parte da equipa técnica a Directora do Lar, licenciada em Sociologia, duas médicas que se deslocam ao Lar, alternadamente, duas vezes por semana, uma enfermeira a tempo inteiro, uma Animadora Sociocultural que serve a Instituição duas vezes por semana, apenas da parte da tarde, 16 ajudantes de lar e 8 auxiliares de serviços gerais.

A Directora do Lar foi a O3, que, devido à sua permanência diária na instituição, pôde fazer toda a orientação do S3. Licenciada em Sociologia e com uma pós-graduação em Gerontologia Social, há 10 anos que coordena o Lar e tem 34 anos. Foi também com ela que reunimos e conversámos sobre o desenvolvimento do projecto, estando sempre atenta à participação directa do S3 ao longo do período de estágio.

Apesar de o S3 trabalhar com todos os 48 utentes em actividades de grande grupo, foi com um grupo mais restrito de idosos que desenvolveu o seu projecto. Este grupo era formado por utentes do sexo feminino que se apresentaram voluntariamente e mostraram interesse em participar no projecto.

De todos os utentes que frequentam o Lar, as doenças de que padecem, são as seguintes: acidente vascular cerebral, problemas ósseos causadores de dependência física, e demências de Alzheimer e Parkinson.

Das utentes voluntárias para participar no projecto, as doenças que se evidenciaram foram problemas motores, devido a problemas ósseos e também acidentes vasculares

cerebrais. Com excepção de uma das utentes, que passeava regularmente pelo exterior da instituição, as restantes permaneciam, no seu dia-a-dia, confinadas ao espaço interior da mesma e muitas nem sequer abandonavam os seus quartos, a não ser para fazerem as respectivas refeições. Neste subgrupo de utentes a mais nova tinha 71 anos e a mais velha 89 anos que, por curiosidade, esta última, era a utente autónoma.

O estar em grupo não era uma prática das referidas utentes, já que cada uma permanecia envolvida exclusivamente nas suas tarefas individuais, como a higiene pessoal, televisão e leitura.

Nos primeiros contactos com as utentes, em Dezembro de 2008, o S3 pôde diagnosticar a imensa necessidade de usufruírem de actividades que quebrassem a sua rotina diária e que as motivasse a participar em grupo. Apesar das boas condições em que os utentes estavam instalados, era notória a ausência de espontaneidade, de liberdade e de criatividade. Era necessária a intervenção do AS e desde logo se tornou claro que a música poderia contribuir para atenuar alguns comportamentos de timidez e de inibição no relacionamento com o outro.

Assim, surgiu a questão de partida que deu início ao Projecto ‘Uma Nota a Mais na Vida’: Até que ponto a música pode funcionar como um veículo capaz de criar movimento, vida e actividade na população sénior?

A problemática encontrada no Lar de Santo António incidiu na reduzida ocupação dos tempos livres dos idosos, revelando esta prática a existência de utentes passivos, insatisfeitos e pouco motivados para a vida plenamente preenchida e vivida. Desde logo, o S3 sentiu a necessidade de intervir no seio das actividades já estabelecidas na Instituição, no sentido de contribuir para melhorar a qualidade de vida dos seus utentes. Desta forma, o Projecto justificou-se pela necessidade de intervenção ao nível da promoção da qualidade de vida dos idosos.

Promoveram-se actividades em que a música esteve sempre presente. Os passeios desenvolvidos foram motivo de apresentações musicais, fruto da dedicação e do treino das utentes, **Figura 8**.

A metodologia utilizada no Projecto ‘Uma Nota a Mais na Vida’ centrou-se num processo de IA, baseado na observação directa do agir dos idosos, em conversas informais com os mesmos e em entrevistas semi-estruturadas, visando sempre o fomento de novas práticas até aí inexistentes e que conduzissem à resolução dos problemas diagnosticados através de metodologia apropriada. Uma dessas práticas foi o convívio inter-geracional com as crianças de Jardim-de-infância e do 1.º ciclo, **Figura 9**, em que houve partilha de experiências e de aprendizagens.

A partir da música procurou-se acordar sensações perdidas ou há muito esquecidas, dinamizar estados de alma que conduzissem ao adoptar de posturas positivas face à vida e promovessem a alegria e o gosto de viver junto de sujeitos que poderão ver em cada som mais um passo dado no preenchimento pleno dos seus devires quotidianos. Os vários momentos de ensaio que houve com o grupo de utentes, **Figura 10**, possibilitaram a interacção entre os vários elementos, relembrando canções, rimas e lengalengas, além de aprenderem a tocar flauta, anteriormente mencionado.



Figura 8 – ‘Passeios com música’



Figura 9 – ‘Encontros inter-geracionais’

Apresentado o ante-projecto à O3, foi reconhecida a importância de uma dinâmica diferente na Instituição, considerando a música um veículo rico para o desenvolvimento da participação, do conhecimento, para a promoção de uma nova dinâmica de vida, pautada, não só, por novas práticas motoras e cognitivas, mas também por um enriquecimento pessoal e das suas vivências sociais. O plano de actividades foi aceite, tendo-se iniciado o projecto com este grupo de utentes, em que o grande grupo do Lar também acabou por se envolver em algumas das actividades desenvolvidas.



Figura 10 – ‘Ensaaios de música’

6.7.1.4. Projecto 4

O S4 desenvolveu o seu projecto na Câmara Municipal de Odivelas – CMO – na Divisão de Assuntos Sociais – DAS – inserido no âmbito da Animação Domiciliária para a terceira idade. Por ser um projecto executado no domicílio dos dois utentes, os idosos foram seleccionados pelos técnicos do Centro de Dia da Ramada em parceria com o DAS, por terem um maior conhecimento das necessidades da população local.

Este projecto teve como objectivo levar o idoso domiciliário, residente no Concelho de Odivelas, à participação activa na sociedade que o rodeia, servindo-se da ASC, de modo a criar estratégias que evitem a delegação do mesmo à condição de cidadão menor.

A DAS de Odivelas tem como competências, assegurar a promoção e dinamizar a actuação das instituições de solidariedade social do Concelho, reconhecendo e valorizando o

seu contributo para o desenvolvimento local. Os recursos humanos desta divisão são compostos por 28 funcionários, estando distribuídos pelas várias secções. Neste caso, o O4 foi a responsável pela Rede Social do DAS, que fez também a comunicação com o Centro de Dia da Ramada através da Técnica de Serviço Social, para seleccionarem os idosos interessados em participar no Programa.

A O4 tem 34 anos, é licenciada em Ciências Sociais na variante de Psicologia Social e desenvolve o seu trabalho da Câmara Municipal de Odivelas há nove anos.

O Projecto ‘Odivelas ao Alcance de todos’ surge assim como um projecto-piloto no Concelho, onde duas utentes se mostraram interessadas em participar e fazer parte desta área da ASC domiciliária, tão pouco explorada em Portugal.

Assim, o grupo-alvo caracteriza-se da seguinte forma: uma das utentes, viúva, residente na freguesia da Ramada, tinha 79 anos e vivia sozinha na sua residência, sendo visitada aos fins-de-semana pelos filhos. Ao nível físico, a idosa debatia-se com imensos problemas, nomeadamente uma trombo flebite nos membros inferiores, tendo já sido alvo de inúmeras quedas que lhe afectaram os membros inferiores, o fémur e as costas. Tinha muito pouca mobilidade, deslocava-se com muita dificuldade, sempre de andarilho e, por opção pessoal, não quis frequentar o Centro de Dia, pois sentia-se melhor em sua casa.

Na sua rotina diária limitava-se a ver televisão e aguardar pelos serviços do centro Comunitário da Ramada, que lhe entregavam a alimentação. Inicialmente, a idosa encarou o S4 e o projecto com alguma desconfiança, visto não estar habituada a receber visitas com frequência. Contudo, com a evolução do projecto, aderiu completamente ao mesmo, tendo por vezes esperado ansiosamente pelo S4 à porta da sua residência.

Evidenciava muita lucidez, memória e vontade de fazer coisas novas, gostando muito de falar sobre a sua terra e acontecimentos passados. Aderiu com muita facilidade às actividades que lhe foram propostas.

A segunda utente residia na freguesia da Póvoa de Santo Adrião, com a filha, mas passava o dia todo sozinha uma vez que a filha trabalhava em Setúbal. Devido a uma queda, a utente ganhou medo de sair de casa, deslocando-se ao exterior somente na companhia da filha,

o que provocava uma sensação de isolamento. Apesar das adversidades, revelava muito a sua boa disposição, alegria e vontade de fazer coisas diferentes. Aderiu com facilidade e empenho às propostas do S4, participando em todas as propostas que o projecto lhe ofereceu.

As actividades propostas serviam sobretudo para a utente explorar o ambiente exterior à sua residência, de modo a que perdesse o medo de sair à rua, criando laços com o mundo que a rodeia. Por isso, foram realizados vários passeios por alguns monumentos do Concelho, no sentido de mostrar à idosa a beleza e a história do mesmo.

Ambas as utentes demonstravam grande isolamento e solidão. Apesar de o projecto ‘Odivelas ao alcance de Todos’ ser comum às duas, houve propostas de actividades diferentes, devido às características inicialmente diagnosticadas.

Desenvolvendo também uma metodologia de IA, neste projecto destacam-se dois objectivos gerais: promover a socialização entre os idosos domiciliários e a comunidade que os rodeia; melhorar a qualidade de vida dos idosos, mediante a prática de actividades lúdicas.

Como objectivos específicos salientamos: proporcionar o ressurgimento de gostos e desejos por parte dos idosos que se encontram no domicílio; quebrar a monotonia; proporcionar bem-estar aos idosos; cativar os idosos para a participação activa na comunidade; ajudar os idosos a sentirem-se bem com eles próprios.

Na fase de construção do plano de acção, este projecto teve como actividades previstas: Álbum de Família; Ateliês de Imaginação, **Figura 11**; Mais vale Prevenir do que Remediar; Viagem à minha Terra; Viagem Virtual ao Concelho de Odivelas; Deslocações ao exterior; Visitas culturais pelo Concelho, **Figura 12**; Prazeres saloios – conversam à mesa com gosto; Teclar é o que está a dar; entre outras.

O projecto ‘Odivelas ao Alcance de Todos’ passou a ser, assim, uma parceria entre o S4 e a DAS de Odivelas, pois, como projecto-piloto, iniciou um novo programa já desejado pela DAS, mas nunca desenvolvido até ao momento pela equipa. Assim, a aprovação do ante-projecto por parte da O4, surgiu de imediato à apresentação do mesmo à Chefe de Divisão do DAS.



Figura 11 – ‘Ateliês de imaginação’



Figura 12 – ‘Visitas culturais pelo Concelho’

6.7.1.5. Projecto 5

O S5 desenvolveu o seu projecto de intervenção no Serviço Cultural e Educativo – SCE - do Centro Cultural de Cascais – CCC, pertencente à Fundação D. Luís I, com um grupo de 12 participantes do ateliê de expressão dramática dos 9 aos 14 anos e as respectivas famílias.

O Centro Cultural de Cascais existe desde 2000, no Concelho de Cascais, é um espaço multidisciplinar, especialmente vocacionado para as artes plásticas, mas cuja polivalência poderá ser testada em seminários, concertos e espectáculos.

A Fundação D. Luís I foi constituída em 1996 e tem como finalidade desenvolver, receber, difundir e tornar acessível a cultura no Concelho de Cascais, bem como assegurar, em conjunto com a Câmara Municipal de Cascais – CMC, a gestão do CCC.

A Fundação D. Luís I e o Departamento de Educação e Juventude da CMC, através do projecto ‘Escola Criativa’ fundaram o SCE como um espaço que pensa com criatividade outras construções. Este projecto educativo tem como público-alvo, Educadores de Infância, Professores de 1.º ciclo e Monitores. Trata-se de um projecto de acção-formação que encerra uma perspectiva multidisciplinar e transversal, centrada no indivíduo e no seu percurso pessoal e profissional que se quer auto formativo e actuante.

O SCE desenvolve todos os anos lectivos programas de actividades lúdicas, artísticas e culturais, com o objectivo de incentivar o diálogo entre a educação e a cultura e promover a criatividade de forma a contribuir para a construção pessoal e social do indivíduo. Pretende, desta maneira, contribuir para a construção de uma comunidade mais participativa e activa no seu contexto cultural e educativo, capaz de reconhecer a Arte como meio privilegiado para o desenvolvimento integral de cada pessoa.

A equipa técnica do SCE é formada por 12 profissionais com formação nas áreas das Ciências da Educação e das Ciências Sociais e Humanas. Formam, assim, uma equipa multidisciplinar composta por Psicólogas, Educadoras de Infância, Educadora Social, Animadora Sociocultural, Professora de Dança e Administrativas.

Provisoriamente, nesta equipa técnica, o S5 desenvolveu o seu projecto no ateliê de expressão dramática que o SCE proporciona, com um grupo de crianças que podemos caracterizar, sucintamente, como heterogéneo na forma de pensar, agir e sentir. Alguns elementos conseguiam expressar bem os seus pensamentos, as suas ideias, que desenvolviam com facilidade, onde era igualmente notória a imaginação. Por outro lado, havia elementos com grandes dificuldades na expressão por palavras dessa imaginação e na fruição da criatividade. Este grupo mostrou ser comunicativo, participativo e sempre atento às propostas feitas no ateliê de expressão dramática.

Como a frequência do ateliê é da opção das crianças e das famílias e está inserido na temática ‘Entre Emoções’⁵ que o SCE promove no ano de 2008-2009, foi proposta uma temática diferente a desenvolver neste espaço. Assim, a fase de diagnóstico do S5 passou por saber, junto da equipa técnica e do público-alvo, quais as temáticas que já tinham sido desenvolvidas e quais as que poderiam vir a ser aceites e que os cativariam. Teria de garantir uma proposta inédita e inovadora, nunca desenvolvida no SCE.

Nesse sentido, a grande questão de partida foi: De que forma o Teatro Negro – Teatro de Luz Negra – poderá contribuir para o despertar da Imaginação-Ação?

Esta técnica nunca tinha sido desenvolvida no SCE e ia ao encontro dos objectivos do Centro. Desta forma, foi desenhado um plano de sessões que construíram o ateliê sobre o Teatro Negro, delinearam-se os objectivos e apresentou-se o ante-projecto à equipa técnica.

A O5, com 38 anos, tem formação em Educação de Infância e Psicologia Educacional, trabalha no Centro há 10 anos, acompanhou todo o processo de construção do projecto e, inicialmente, propôs algumas alterações em relação ao espaço e aos materiais delineados.

Surgiu, assim, o projecto ‘Quem apagou a luz’, onde se destacam os seguintes objectivos gerais: despertar a imaginação; criar uma interacção construtiva entre crianças-famílias; desenvolver as expressões criativas; conhecer novas técnicas de expressão dramática; compreender a natureza do Teatro Negro.

Como objectivos específicos destacamos: fomentar a criatividade individual; promover um diálogo aberto com os grupos-alvo; estimular e sensibilizar para as diferentes formas de expressão; construir um relacionamento de mútua aprendizagem.

Transversal a todo este projecto foi sempre traçada a metodologia de IA por ser a que melhor materializa o encontro construtivo entre a teoria e a prática. Para que este projecto

⁵ O Serviço Cultural e Educativo da Fundação D. Luís I – Centro Cultural de Cascais e Projecto Escola Criativa apresentaram para o ano lectivo 2009-2010 o programa ‘Entre Emoções’ de 22 de Outubro de 2009 a 16 de Abril de 2010. As emoções constituem o elo mais significativo da ligação entre a Arte e a Educação.

fizesse sentido, no período embrionário, foram realizados inquéritos à equipa de SCE, com o objectivo de auscultar a viabilidade da implementação desta proposta para pais e filhos.

Na fase de construção dos planos das sessões, seguiram-se todas as técnicas relacionadas com o Teatro Negro, **Figura 13**. Na praxis optou-se por um pequeno Teatro Negro utilizando a temática da programação do SCE – Entre Emoções – aliada a actividades em que se fomentou uma dinâmica constante e em que cada sessão foi dando a pouco e pouco, resposta à problemática inicial, **Figura 14**.

Depois da aprovação da equipa técnica do SCE, o projecto ‘Quem apagou a luz?’ foi orientado pela O5. Em cada sessão houve sempre momentos de avaliação e reavaliação em reunião com o S5 e alguns elementos da equipa implicados no processo de construção do ateliê de expressão dramática.



Figura 13 – Alguns produtos finais



Figura 14 – Dinâmicas de algumas sessões

6.7.1.6. Projecto 6

O S6 desenvolveu o seu projecto de intervenção na Associação Tenda – Palhaços do Mundo – com um grupo de adultos, formandos, de idades compreendidas entre os 25 e os 49 anos.

A Associação Tenda existe desde 2003, tendo-se constituído como associação cultural sem fins lucrativos a 14 de Abril de 2004. Está situada na freguesia de Carnide, no Concelho de Lisboa, e actua no âmbito das áreas do palco, através da venda de espectáculos, criação de projectos, cursos de formação e implementação do enriquecimento curricular em escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Esta organização deu à Associação alguma autonomia financeira, podendo assim financiar a estrutura de apoio social e de voluntariado, os ‘Palhaços do Mundo’, numa gestão de autonomia, sem dependências financeiras efectivas para a dinâmica associativa e respectivo desenvolvimento de projectos.

A Associação Tenda actua assim em três grandes âmbitos de intervenção: no âmbito cultural, através de novos projectos de intervenção artística e cultural; no âmbito social, pela estrutura ‘Palhaços do Mundo’, através do desenvolvimento comunitário e da transformação

social; no âmbito formativo, através da formação técnica na área das artes performativas. É nesta última que o projecto do S6 se integra.

Com perto de 100 associados, a Associação Tenda conta com uma estrutura formada por uma direcção, uma Assembleia-Geral e um Conselho Fiscal. Cada um destes órgãos é formado por três elementos, respectivamente, o primeiro com Presidente, Secretário e Tesoureiro e o segundo e terceiro órgãos, com Presidente e dois secretários.

A O6, licenciada em Administração Escolar, Professora do Ensino Politécnico e doutoranda em Sociologia, tem 45 anos, é um dos membros da direcção e foi com ela que reunimos e conversámos sobre o desenvolvimento do Projecto ‘Acordar os caminhos da criatividade numa viagem de corpo inteiro’.

O grupo-alvo do Projecto foi formado por 12 elementos que já tinham frequentado cursos anteriores na Associação Tenda. Com idades entre os 24 e os 48 anos, havia oito elementos do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em relação às suas profissões, houve a predominância de ocupações ligadas à Educação, no entanto não se podem evidenciar níveis de homogeneidade relevantes, mantendo-se o critério de acesso ao Projecto como parâmetro nivelador dos sujeitos do grupo.

O Projecto ‘Acordar os caminhos da criatividade numa viagem de corpo inteiro’, surgiu da necessidade sentida por vários formandos que frequentaram o curso de Teatro ‘Cenas de Teatro I’, anteriormente desenvolvido pela Associação a Tenda, de se aperfeiçoarem tecnicamente na área do Teatro. Sentindo também a Associação que, nos dias de hoje, há uma grande procura de formação nesta área, mesmo que o objectivo final dos participantes não seja a profissionalização em Teatro, optou-se então por uma formação de nível II, ‘Cenas de Teatro II’, em que o Projecto proporcionaria vivências e técnicas diferentes ao grupo de formandos constituído.

Além de desenvolver competências ao nível da comunicação e do desenvolvimento pessoal, os objectivos deste Projecto centraram-se no favorecimento da participação das pessoas na vida em grupo e na promoção da expressão dramática como geradora de personalidades críticas e criativas. Encontra-se, assim, um cruzamento explícito entre o Teatro

e a ASC, o que, desde os primeiros momentos do crescimento académico do S6, se centrou numa linha de desenvolvimento da sua futura acção profissional.

Na sequência de todo o trabalho desenvolvido anteriormente, e das motivações do grupo-alvo, este novo projecto de intervenção centrou-se também numa metodologia de IA, em que a questão de partida elaborada pelo S6 foi: Que mudanças são possível promover no desempenho pessoal, social e profissional dos sujeitos, pela utilização de estratégias de ASC no desenvolvimento da aquisição de técnicas de Teatro e na vivência da organização de um espectáculo conjunto?

A formação foi dividida em três grandes módulos de formação: Expressão Teatral, Corpo e Voz. A partir destes três módulos e das respostas aos questionários iniciais feitos aos formandos, organizaram-se conteúdos que desenvolveram vários exercícios nas seguintes áreas: A respiração – controle e forma potenciadora de criatividade; Percepção sensorial e memória afectiva – «over all»; Voz – emissão, projecção e controle; Postura física – limite, dança e coreografia; Construção de personagem a partir de texto; Produção de cenas teatrais.

As sessões foram planificadas com mais três formadores, em pleno trabalho de equipa, e o desafio dominante do produto final, foi trazer à cena a concretização de trabalho em estilo musical, **Figura 15**.



Figura 15 – Algumas das 14 cenas

As sessões encaminharam-se para a preparação de momentos do espectáculo final constituído por 14 cenas que foram apresentadas ao público. O papel do S6 foi-se alterando de Organizador para Formador e Encenador. No dia 22 de Maio subiu ao palco ‘Cenas de Teatro II’ com o espectáculo ‘Venenos’, resultado do Projecto ‘Acordar os caminhos da criatividade numa viagem de corpo inteiro’ **Figura 16**.



Figura 16 – Dos ensaios ao espectáculo final

Aquando da discussão e da aprovação do ante-projecto pela O6, foi realçado que este projecto era inovador e criativo, dado que as formações anteriores não englobavam o trabalho de criação, gestão e coordenação do AS, nem as expressões artísticas eram desenvolvidas de uma forma globalizante em todas as sessões. Por isso, o Projecto apresentava módulos de formação em que estavam todos os formadores, e o S6, também formador, estava sempre presente de modo a desenvolver novas técnicas e dinâmicas que cruzassem a ASC com o Teatro.

CAPÍTULO 7 – PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

7.1. Técnicas e Instrumentos de investigação

Devido à questão de partida desta investigação e à aproximação diária com a prática dos técnicos licenciados em ASC, este estudo utilizou técnicas e instrumentos de recolha de dados distintos – como os questionários, as entrevistas semi-estruturadas, os diários de campo, os relatórios de campo e os «posters» científicos – que nos conduziram a uma maior riqueza e qualidade de informação, características de uma pesquisa qualitativa.

7.2. Questionários

A aplicação de um inquérito por questionário é uma forma de sistematização, na obtenção de informação relevante para o presente estudo.

O questionário é particularmente adequado quando se pretende conhecer a forma como as pessoas descrevem os seus comportamentos, as suas condições de vida, os valores e as opiniões (Quivy & Campenhoudt, 2005), acerca de um dado fenómeno. Apesar da dificuldade levantada na sua concepção e análise, beneficia-se na maior facilitação do tratamento de resultados. Daí optar-se por um instrumento que viabilize, simultaneamente, uma análise mais qualitativa da situação, através de questões abertas, mas igualmente de alguns itens de aferição por meio de questões fechadas, sob a forma de escala tipo Lickert (Almeida & Pinto, 1990).

No presente estudo o questionário ajudou-nos a conhecer as perspectivas que os futuros profissionais em ASC tinham em relação às suas práticas como mediadores e como pensavam utilizar a criatividade e a IA nos seus projectos de intervenção.

Realizámos também estes questionários, através de um estudo piloto com alguns Animadores Licenciados, que serão utilizados em outro estudo, e que serviram para a recolha de informações, que posteriormente, foram analisadas e interpretadas.

O estudo piloto entendido como um recurso metodológico do estudo preliminar, teve por objectivo conhecer melhor a realidade, o seu significado e o contexto em que se insere, de forma a adequar, o melhor possível, o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. É um meio de pesquisa que, realizado durante a primeira fase da investigação a

alguns técnicos superiores licenciados em ASC, ampliou o conhecimento sobre a realidade actual e contribuiu para aumentar o grau de objectividade da própria pesquisa, tornando-a mais coerente com a realidade.

Neste trabalho, o estudo piloto ajudou na elaboração do questionário, pois ajustaram-se questões e alteraram-se formas de questionar a realidade, até surgir o questionário definitivo (cf. Apêndice II).

Também contribuiu para uma melhoria do enquadramento teórico, assim como da elaboração do guião das entrevistas semi-estruturadas.

7.3. Entrevistas

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interacção social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A entrevista, como estratégia de recolha de dados sobre um determinado tema científico, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo e por isso também por nós seleccionada. Através dela, os pesquisadores visam obter informações, ou seja, recolher dados objectivos e subjectivos.

Neste estudo, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, respectivamente com os orientadores de estágio do grupo seleccionado. As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas procurando manter, sempre que possível, um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Este tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo, assim, uma maior focalização no tema, intervindo para que os objectivos sejam alcançados (Selltiz, Wrightsman, & Cook, 1987). A escolha desta técnica deveu-se ao facto de entendermos ser a mais eficiente para obter a informação para este estudo. Também o facto de, aquando das visitas aos locais de estágio, conhecermos os vários

orientadores no seu dia-a-dia, proporcionou no fim dos projectos um maior à-vontade na realização das entrevistas.

Após termos delimitado os objectivos de estudo, de definirmos o enquadramento teórico e de construirmos os questionários iniciais, fomos elaborando o guião da entrevista. Além disso, a aproximação, ao longo de vários anos, a estas instituições de acolhimento e também a experiência prévia nestas áreas ajudaram na formulação, na filtragem e na selecção das questões a colocar aos orientadores de estágio.

Desta forma, foi elaborado um primeiro guião de entrevistas que, como aconteceu com os questionários, para assegurar a correcta formulação das questões, foi necessário testar as perguntas com outros orientadores de estágio que não fizeram parte do grupo estudado, e que orientavam, no momento, outros alunos em estágio e que faziam parte do universo do nosso estudo, mas que, evidentemente não fizeram parte do grupo investigado.

Realizámos, assim, um estudo prévio e seguimos alguns passos para a sua validação:

1. Revisão bibliográfica de modo a isolar as grandes categorias para a elaboração das questões a realizar na entrevista.
2. Elaboração do guião inicial da entrevista.
3. Aplicação da entrevista a um grupo diferente de orientadores de estágio: grupo de peritos.
4. Alteração do guião inicial.
5. Aplicação do guião final aos orientadores de estágio do grupo em estudo.

(cf. Apêndice III)

Conforme já foi referido, o grupo que participou nas entrevistas foi o grupo dos seis orientadores de estágios das várias instituições parceiras. Este grupo foi seleccionado de acordo com a selecção inicial do grupo de alunos estagiários, os sujeitos de investigação. Foram solicitadas autorizações individuais formais, por escrito, a cada um dos sujeitos de investigação, os alunos estagiários, assim como aos entrevistados, os orientadores de estágio, de modo a que o teor de cada questionário, entrevista, ou outro instrumento, fosse apenas utilizado para fins académicos e desta investigação. (cf. Apêndice IV)

Como o grupo de orientadores se foi tornando conhecido ao longo de toda a evolução do estágio, aquando do processo das entrevistas, o clima foi mais informal, desenvolvendo-se, assim, uma conversa amena sobre as questões colocadas. Algo idêntico ao que referem (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 382): “É muito importante que o entrevistador gere um clima de confiança no entrevistado *rappor*t e desenvolva empatia com ele. É importante também que o entrevistado relaxe e mantenha um comportamento natural.” Foi este ambiente que realmente se proporcionou ao longo das entrevistas realizadas.

As entrevistas foram recolhidas com um gravador Olympus Digital Wave Player e depois transcritas pelo próprio investigador, para «Word», de forma a serem correctamente analisadas. (cf. Apêndice V)

7.4. Diários de Campo

Segundo Flick (2005, p. 172), os diários de campo são “registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador”. Também para Spradley (1980, p. 71) um diário “contém experiências, receios, erros, confusões, avanços e problemas, que surgem durante o trabalho de campo”.

O diário constituiu, assim, um forte instrumento nesta pesquisa, pois deu-nos a perspectiva de cada sujeito de investigação – os seis alunos estagiários – em relação à sua experiência profissional e, desta forma, em relação às temáticas reflectidas neste estudo. Vamos assim ao encontro do que refere Bolívar (2001, p. 183): “o diário é um registo reflexivo de experiências, pessoais e profissionais, e de observações efectuadas durante um certo período de tempo. Inclui, ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações.”

Por considerarmos ser um instrumento tão valioso, o diário assumiu duas vertentes nesta pesquisa: a dos sujeitos de investigação e a do investigador.

No que diz respeito aos sujeitos de investigação, os diários de campo foram como que um ‘espelho’ do quotidiano da sua prática. Nestes diários aparecem quer a parte dedicada à planificação, à organização e à gestão de actividades, quer a parte mais descritiva e reflexiva do dia-a-dia, como elementos fundamentais à compreensão da transformação e da mudança dos técnicos ao longo da sua prática de estágio. (cf. Anexo II)

Esta ‘retroacção reflexiva’ (Motos, 1999) constituiu-se uma ferramenta imprescindível de autoformação e ajudou-nos a compreender melhor a problemática da investigação.

Em relação aos diários de campo do investigador, por uma questão prática de leitura de modo a não se confundirem com os diários de campo dos alunos estagiários, sujeitos desta investigação, denominaram-se por relatórios de campo, e consistiram nos relatos das observações directas da prática dos sujeitos de investigação. Usaram-se relatórios mais focalizados na questão de investigação, ou seja, “estabelecemos categorias ou pontos mais específicos a serem observados, mesmo que registando o principal ocorrido e fazendo anotações de todos os tipos” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 387). Preocupámo-nos em observar como os sujeitos geriam a ASC, a Mediação e a Criatividade no desenvolvimento das actividades dos seus projectos de intervenção. Foram realizadas três a quatro visitas a cada aluno, perfazendo um total de 20 relatórios por parte do investigador. (cf. Apêndice VI)

Estando os Orientadores de prática diariamente nas instituições, o cruzamento dos dados das entrevistas, com os diários de campo dos sujeitos e os diários do investigador, foi sem dúvida, uma mais-valia, para a análise da questão desta investigação.

7.5. Observação Participante

Na observação participante, o observador/pesquisador integra-se na situação e exige um envolvimento pessoal, observando a vida do grupo que se pretende estudar. Implica uma reflexão permanente, estando atento aos detalhes e às interacções.

A observação participante é a forma de observação mais usada na investigação qualitativa. Implica explorar ambientes, contextos, descrever comunidades e as actividades que aí se desenvolvem, bem como descrever as pessoas que participam nas actividades e os seus significados (Patton, 1990).

No presente estudo, a observação participante desenvolveu-se também em duas vertentes. Por um lado, a observação participante de cada sujeito de investigação registada através dos seus diários de campo e, por outro lado, a observação participante do investigador aquando das visitas aos locais de estágio, registadas através dos relatórios de campo. O

conhecimento de cada realidade de estágio permitiu ao investigador este tipo de observação directa e próxima com os sujeitos de investigação, bem como com os grupos implicados nos projectos.

De acordo com Flick (2005, p. 142):

“A observação participante deve entender-se como processo, em dois planos. Primeiro, o investigador tem de se ir tornando um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno. Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais para a problemática da investigação.”

No primeiro caso, os sujeitos de investigação, devido aos seus projectos de intervenção e a todas as etapas que a IA incrementa, como ‘pequenos investigadores’, desenvolveram uma observação participante ao nível destes dois planos.

No segundo caso, pelo investigador, foi também no contexto das práticas dos projectos de IA dos finalistas em ASC que foram observadas as actividades que desenvolveram, as estratégias que usaram, o tipo de mediação que desenvolveram e a adaptação que fizeram das metodologias criativas que apreenderam.

Toda esta observação foi, de facto, participante por parte do investigador, mas como mencionado anteriormente, foi uma observação focalizada na participação de algumas actividades, no diálogo com os vários elementos, na reflexão sobre as suas práticas e na elaboração de registos das sessões observadas, através dos relatórios de campo. Todas estas informações foram extremamente importantes para a investigação.

7.6. «Posters» Científicos

Não sendo normalmente considerado um instrumento ou uma técnica de investigação, o «poster» científico é “uma alternativa a formas mais usuais de produção e avaliação ou ser usado como um tipo de trabalho científico que visa apresentar, de forma clara e sucinta, os resultados da pesquisa” (Rosa & Corrêa, 2006, p. 25).

O «poster» científico foi usado pelos sujeitos de investigação na conclusão e na apresentação dos seus projectos de investigação. O objectivo principal dos «posters» foi apresentar à comunidade académica a avaliação dos projectos desenvolvidos. Por esta razão, a estrutura dos «posters» seguiu “as directrizes de um artigo científico, sendo composto por: introdução, métodos, resultados e discussão, conclusões e referências bibliográficas. Porém, a informação terá que ser apresentada num espaço reduzido” (Rosa & Corrêa, 2006, p. 27).

Com os «posters» científicos cada sujeito demonstrou também a sua capacidade criativa com a aplicação de um dos activadores, a AI, que é uma das técnicas mais utilizada na elaboração deste tipo de informação escrita. Ajudaram-nos principalmente em relação à sistematização de informação por parte dos sujeitos de investigação e desta forma foi mais um instrumento fundamental a utilizar na análise de conteúdo. (cf. Anexo III)

7.7. Análise de Conteúdo

É evidente que a análise de Conteúdo foi utilizada nesta pesquisa. A análise de conteúdo é um “conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes, que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos” (Sousa, 2005, p. 264).

Textos, discursos, diários, descrições e outras formas documentais apresentam conteúdos com significado, que nesta investigação foram analisados a partir de uma análise estrutural.

Segundo Grinell (1997), sem um plano de análise corre-se o risco de se obterem conclusões fracas e até mesmo tendenciosas, daí a necessidade de um trabalho muito organizado em que os dados estejam classificados segundo um critério lógico.

As técnicas mais recentes de análise de conteúdo utilizam procedimentos mais sofisticados, onde se identificam categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação.

Como anteriormente referimos, recorreremos a uma análise do conteúdo de todos os instrumentos anteriormente referenciados através do «software» MAXqda®, que permitiu

uma “velocidade no manuseamento, gestão, busca e apresentação dos dados e itens afins, como códigos ou memorandos, em ligação com os dados” (Flick, 2005, p. 256).

Também a “melhoria da qualidade da investigação qualitativa, ... o aumento da coerência dos procedimentos de análise ou do rigor extra nela introduzido, relacionam a utilização de programas QDA, «Qualitative Data Analysis», com o incremento da validade na investigação qualitativa” (Flick, 2005, p. 256).

Também segundo o mesmo autor:

“De igual modo, a QDA apoia a investigação qualitativa, mas não a automatiza nem a executa, ainda que este apoio possa ter algum impacto sobre ela. Tal como continua a ser o autor que escreve, quando utiliza o processador de texto, também é o investigador que continua a fazer a codificação.” (Flick, 2005, p. 254)

Desta forma, a capacidade de analisar uma tão vasta quantidade de informação, proveniente de diversificados instrumentos, possibilitou-nos uma codificação mais rápida e também mais coerente com toda a investigação. No entanto, cabe ao investigador a condução de todo o processo, e a análise de conteúdo propriamente dita só começa quando acaba a intervenção do «software».

7.8. Triangulação da informação

De modo a dar maior credibilidade e validade a este estudo recorreu-se a uma triangulação da informação, que consiste na “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005, p. 231).

Denzin (1978) foi um dos primeiros a utilizar o termo ‘triangulação’, referindo-se ao uso de mais do que um método para o estudo de um fenómeno. O autor distingue quatro tipos de triangulação:

1. A Triangulação dos Dados.
2. A Triangulação do Investigador.
3. A Triangulação Teórica.
4. A Triangulação Metodológica.

No presente trabalho, referimo-nos quer a uma triangulação de dados, quer a uma triangulação metodológica, por isso Sousa (2005) refere uma ‘triangulação múltipla’ em que se combinam diferentes tipos de triangulação: dados, metodologias e técnicas.

Concordamos com Flick (2005, p. 231) quando menciona:

“A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos.”

Sem dúvida que a nossa perspectiva sobre a triangulação dos dados, está mais relacionada com a possibilidade de produção de conhecimento, visto que um dos objectivos deste estudo é promover o conhecimento sobre um novo método integrado através das expressões artísticas. Este tipo de triangulação de dados também proporcionou uma evolução científica na área de ASC e na área das Expressões Artísticas, bem como valida o processo de mudança que estas áreas fomentam na sua intervenção socioeducativa.

7.9. «Design» da Investigação

Para uma melhor compreensão de todo o processo de pesquisa, apresentamos no **Quadro 2**, de forma sucinta, na página seguinte, as diferentes etapas da investigação. Apesar de não considerarmos a revisão de literatura sujeita apenas à 1ª fase, pois ela existiu paralelamente ao desenvolvimento deste estudo, foi de facto nesta 1ª fase que estruturámos o quadro teórico que fundamentou esta investigação.

Quadro 2 - Síntese geral da investigação



CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

8.1. Tipo de análise

Depois de termos apresentado, no capítulo anterior, os sujeitos de investigação, os orientadores de estágio e os grupos implicados nos projectos, neste capítulo pretendemos explicar como analisámos os dados provenientes dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa.

Através das leituras que fundamentaram o enquadramento teórico, e do conhecimento adquirido no relacionamento com estes técnicos, elaborámos um sistema de categorias que serviu de base para a construção dos questionários iniciais aos sujeitos de investigação e das entrevistas aos orientadores dos estágios.

Pretendemos desenvolver uma análise confirmatória, dado a maior parte das categorias terem sido estabelecidas «a priori», tendo outras surgido sobretudo na análise de conteúdo das entrevistas e dos diários de campo. Depois desta fase, realizámos um aprofundamento de todo o material através da interpretação dos discursos.

8.2. Análise de conteúdo

Como referimos no capítulo anterior, o processo de análise de conteúdo foi utilizado neste estudo através do sistema QDA.

Assim, fizemos um levantamento das palavras fundamentais e das expressões ligadas a este modelo de intervenção, de modo a confirmar, ou infirmar, mudar ou remodelar as categorias e as subcategorias derivadas dos modelos teóricos. (cf. Apêndice VII)

8.3. Categorias e subcategorias de análise

Dado que as categorias foram estabelecidas «a priori», devido ao conhecimento adquirido ao longo de vários anos no trabalho directo com estes técnicos e também devido à ao quadro teórico estruturado, outras categorias surgiram «a posteriori», fruto da análise de conteúdo das entrevistas e dos diários de campo. Surgiram novas categorias e sobretudo novas subcategorias, provenientes da riqueza do conteúdo dos dois instrumentos e que, sem dúvida, vieram enriquecer a nossa investigação.

Para Vala (2003, p. 111), a “construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda, através da combinação destes dois processos”. Neste estudo, optámos por um sistema categorial definido pela combinação dos dois processos.

8.4. Apresentação e justificativa do sistema categorial

Categoria A: Estratégias

Subcategorias A: Isoladas;

Agrupadas;

Globalizadas;

A categoria ‘Estratégias’ assume-se como central nesta investigação. A definição desta categoria deu-se com base na revisão da literatura e da questão principal da pesquisa. As subcategorias surgiram directamente ligadas à prática e à observação desenvolvida. Durante a análise de conteúdo melhorou-se a definição das subcategorias.

A importância da categoria A está directamente ligada ao tipo de estratégias que os alunos-estagiários, sujeitos de investigação, utilizaram no recurso às expressões artísticas. O que queríamos apurar com esta categoria era se o AS utilizava as expressões artísticas nos seus planos de actividades.

Numa fase inicial, antes dos estágios académicos, foi através do questionário que pudemos inquirir como pretendiam os alunos utilizar as expressões artísticas nas suas práticas. Nas entrevistas aos Orientadores soubemos, pela análise do discurso, que tipo de estratégias os alunos utilizaram para desenvolver as expressões artísticas nos seus projectos, e, nos diários de campo dos alunos, pudemos analisar pormenorizadamente como o fizeram. Nos relatórios de campo do investigador e nos «posters» científicos, identificámos os elementos, as expressões ou as palavras que sistematizaram esta categoria e as respectivas subcategorias.

Justificamos esta categoria com as palavras de Trilla (2004, p. 295):

“A ASC é uma estratégia adequada para motivar e dinamizar a sociedade civil. Pelos métodos, técnicas e estilo que utiliza, é um instrumento adequado para

promover a participação e a dinamização social dos cidadãos. Na prática, leva-as a cabo através de âmbitos que intervêm, de maneira coordenada, na comunidade.”

A categoria ‘Estratégias’ ajudou-nos a compreender como o AS dinamiza o grupo e, de acordo com a formação que teve ao longo dos três anos académicos, como é que o AS utilizou as expressões artísticas na sua prática. Desta forma, as subcategorias: ‘Isoladas’, ‘Agrupadas’ e ‘Globalizadas’ ajudar-nos-ão a compreender o processo de dinamização destas expressões junto dos grupos-alvo, bem como comprovar, ou não, a utilização de métodos e técnicas criativas estudadas na formação académica.

De acordo com Lopes (2006, p. 328): “do ponto de vista metodológico, a ASC utiliza recursos vindo da área cultural como o teatro, o cinema, a música, para gerar formas inovadoras activas que permitem aprendizagens pela via da interacção.”

O que se pretende analisar com esta categoria e subcategorias é exactamente saber quais as estratégias que os sujeitos de investigação utilizaram, para desenvolver estas áreas nos seus projectos.

Categoria B: Mediação

Subcategorias B: Gestão de conflitos;

Transformativa;

Comunicacional e Relacional;

A categoria ‘Mediação’ ajudou-nos a compreender como os três elementos que fazem parte da mediação, a pessoa, o problema e o processo, foram desenvolvidos por estes alunos e qual o modelo de mediação que prevaleceu no desenvolvimento dos seus projectos.

Os alunos conheciam estes modelos teoricamente, mas na análise dos seus diários de campo e através da observação participante desenvolvida, foi possível estabelecer parâmetros bem definidos em relação às práticas desenvolvidas nos seus projectos. As subcategorias que surgiram após a revisão bibliográfica (Boqué, 2008) e também da prática do AS auxiliaram-nos na definição desses parâmetros e, assim, pudemos analisar qual o tipo de mediação mais utilizado nos projectos desenvolvidos.

Relembramos que os projectos se desenvolveram em seis concelhos diferentes e a população-alvo, ou seja, os grupos com os quais os alunos trabalharam, eram de faixas etárias distintas.

Lembra-nos também a Deusa Íris filha de Taumas e Electra, estabelecendo uma possível metáfora com a Deusa Íris que é a personificação do arco-íris:

“Ora, em certas culturas, o arco-íris simboliza a mediação entre este mundo e o outro. Em Génesis 9:12-17, está escrito que o arco-íris traduz a aliança entre Deus e o homem. Dessa forma, Íris se distingue de Hermes, pois além de ser mensageira de Deus, actua como mediadora, representa a aliança entre Deus e o homem e intervém também nos assuntos entre os homens.” (Renault & Martins, 2007, p. 146)

Realçamos, assim, a importância da mediação e arriscamos dizer que o AS é um mediador entre os grupos e a comunidade, mas teremos de saber como utiliza essa mediação e, sobretudo, que tipo de mediação desenvolve com a população-alvo.

A análise de conteúdo do discurso dos Orientadores, nas entrevistas, confirmou a necessidade de analisar estas subcategorias.

Estas subcategorias permitiram-nos avaliar o tipo de mediação mais utilizada pelos técnicos, o que, paralelamente às estratégias apuradas pela categoria anterior, nos ajudou na justificação de um modelo de intervenção diferente, inovador e criativo.

Categoria C: Projectos de IA

Subcategorias C: Fundamentar a prática – IA Técnica;

Reorientar a planificação de acordo com as necessidades – IA
Prática;
Ir ao encontro das características do grupo – IA Participativa

Muitos académicos não aceitam a IA como uma ‘verdadeira’ investigação. O facto é que, cada vez mais ligada ao ‘mundo real’, ou seja, à prática destes técnicos de intervenção socioeducativa, a IA “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292)

A IA é um tipo de investigação directa em que o investigador se envolve activamente na razão da investigação. “Quando os investigadores da IA recolhem os dados a bem de determinada causa social, fazem-no com o objectivo de modificar as práticas existentes.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 296)

Os projectos dos sujeitos de investigação “fundamentaram-se em problemas que a investigação pura não pode resolver, visto que são problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam quando levam o trabalho a cabo.” (Trilla, J., 2004, p. 111)

Estes problemas estão normalmente ligados ao contexto de cada grupo, são problemas específicos, para os quais se procura uma solução prática. Por esta razão, os seis projectos se fundamentaram na IA e, por esta razão, também, as subcategorias aqui apresentadas são indispensáveis para a compreensão da mudança que estes técnicos implementam no terreno.

Assim, as subcategorias ajudaram-nos a compreender como os alunos actuaram ao longo da sua prática em relação aos seus projectos de IA. Foi para nós importante saber se a maior preocupação era ‘fundamentar a prática’, se era ‘reorientar a planificação’ existente ou se era ‘ir ao encontro das características do grupo’. Desta maneira, também compreendemos melhor se a IA desenvolvida por estes técnicos se aproxima de uma IA Técnica, de uma IA Prática, ou de uma IA Participativa ou Emancipadora.

Todos os elementos provenientes da análise de conteúdo, quer das entrevistas, quer dos diários de campo, ajudaram-nos a estruturar o novo modelo de intervenção, visto os grupos serem todos diferentes em relação ao concelho, à faixa etária e às instituições, apresentando, assim, necessidades e problemas distintos.

Categoria D: Palavras-chave comuns aos modelos

Subcategorias D: Colaboração;

Conhecimento;

Quebra de rotina;

Motivação;

Dinâmica;

*Alegria⁶;

*Exteriorização de sentimentos;

Organização;

Criatividade;

*Assertividade;

*Noção de tempo;

*Acto pedagógico;

Relação;

A categoria ‘Palavras-chave’ surgiu no momento da construção do guião das entrevistas, como um elemento fundamental a pedir aos Orientadores, para que conseguissem definir, de uma forma sucinta e objectiva, as áreas principais comuns aos modelos apresentados na revisão bibliográfica. Esta categoria foi a que desenvolveu mais subcategorias «a posteriori», pois a análise de conteúdo, quer das entrevistas quer dos diários de campo, apresentou novos elementos que enriqueceram a investigação em estudo. Os relatórios de campo e os «posters» científicos, sendo instrumentos mais sistematizados, ajudaram-nos a objectivar ainda mais estas subcategorias.

A análise de conteúdo da categoria ‘Palavras-chave’ foi um factor fundamental para a fundamentação deste novo modelo de intervenção que se justifica pela integração dos vários modelos apresentados através das técnicas criativas também expostas aqui.

Por esta razão, a categoria ‘Palavras-chave’ fez parte do nosso estudo.

⁶ As subcategorias assinaladas com o símbolo* surgiram «a posteriori», durante a análise de conteúdo das entrevistas.

Categoria E: Tipo de Mudança

Categoria E: *Segurança⁷;

*Confiança;

*Sensibilidade;

*Percepção;

Inovação;

Inter-relação;

Participação;

Auto-estima;

Atenção e concentração;

Atitude e competências.

A última categoria ‘Tipo de Mudança’ procura analisar o tipo de alterações que houve no fim dos projectos e quais as alterações mais desenvolvidas pelos seis sujeitos de investigação.

Trilla (2004), ao apresentar o AS como educador refere-se à mudança que este provoca, da seguinte forma:

“Apesar de nem todos estarem de acordo em identificar o animador como um educador, há unanimidade na altura de aceitar que é um dinamizador, um mobilizador, como o seu próprio nome indica. Neste sentido, pode considerar-se educador, visto que pretende provocar uma mudança de atitudes, da passividade à actividade.” (Trilla, J., 2004, p. 125)

Estas mudanças ou transformações podem ser provenientes de várias áreas e, de alguma forma, vão fundamentar os modelos de ASC mais desenvolvidos pelos sujeitos de investigação. Ao analisarmos as áreas de mudança provenientes dos instrumentos utilizados na pesquisa vai também permitir-nos fundamentar os modelos de mediação, assim como os

⁷ As subcategorias assinaladas com * foram inseridas «à posteriori» durante a análise de conteúdo das entrevistas aos Orientadores de estágio.

modelos, ou paradigmas, de IA e desta maneira conseguimos interpretar e tirar conclusões sobre o novo modelo de intervenção junto dos grupos-alvo.

A categoria ‘Tipo de mudança’ vai contribuir, sobretudo, para uma evolução científica na área da ASC e das Expressões Artísticas, apresentando, através das subcategorias analisadas, como a ‘mudança’ existiu realmente e que tipo de transformação os sujeitos da investigação, como Animadores, provocaram na população-alvo de cada projecto de intervenção.

Apresentamos, na página seguinte, um quadro síntese, **Quadro 3**, das categorias e subcategorias analisadas no desenvolvimento desta investigação.

Quadro 3 – Quadro síntese de Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	A – ESTRATÉGIAS	SUBCATEGORIAS	Isoladas
	B – MEDIAÇÃO		Agrupadas
			Globalizadas
			Gestão de Conflitos
			Transformativa
	C – PROJECTOS de IA		Comunicacional e Relacional
			Fundamentar a prática – IA Técnica
			Reorientar a planificação – IA Prática
			Ir ao encontro das características do grupo – IA Participativa ou Emancipadora
	D – PALAVRAS-CHAVE		Colaboração
			Conhecimento
			Quebra de Rotinas
			Motivação
			Dinâmica
			Alegria
			Exteriorização de sentimentos
			Organização
			Criatividade
			Assertividade
			Noção de tempo
			Acto pedagógico
			Relação
	E – TIPO DE MUDANÇA		Segurança
			Confiança
			Sensibilidade
			Percepção
			Inovação
			Inter-relação
			Participação
			Auto-estima
			Atenção e concentração
			Atitude e competências

CAPÍTULO 9 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

9.1. Hermenêutica dos discursos

Num momento posterior ao processo de análise de dados, elaborámos uma análise interpretativa, em que confrontámos os discursos dos orientadores, os dos sujeitos de investigação e os do investigador com os modelos apresentados no enquadramento teórico.

De modo a atingir uma maior coerência nesta análise interpretativa, e para que a leitura desta análise seja contínua e de fácil compreensão, optámos pela divisão da interpretação dos discursos, devido à imensidão de dados resultantes da análise de conteúdo.

Desta forma, apresentamos inicialmente a análise dos discursos dos orientadores de estágio em relação à estrutura categorial anteriormente apresentada, e, de seguida, expomos a análise dos discursos dos sujeitos de investigação e do investigador. Em cada uma destas partes, apresentamos quadros intermédios dos indicadores dos discursos relacionados com as categorias e subcategorias analisadas.

Para que esta análise interpretativa fosse possível, concentrámo-nos nos resultados da análise de conteúdo dos vários instrumentos e relacionámos todos os discursos em função da questão inicial da nossa investigação.

9.2. Orientadores

Da interpretação dos dados das entrevistas aos orientadores de estágio, apresentaremos os resultados fundamentais relacionados com as categorias e com as subcategorias que estão directamente relacionadas com a nossa questão de partida.

9.2.1. Estratégias

Para os seis orientadores de estágio, o tipo de estratégias que prevaleceram na prática dos sujeitos de investigação foi o ‘agrupar as expressões artísticas’ de acordo com as actividades desenvolvidas. O **Gráfico 1**, resultado do discurso da análise das entrevistas, demonstra de uma forma geral que a subcategoria ‘agrupadas’ foi a mais utilizada ao longo dos projectos. Como anteriormente referenciámos, não se pretende apresentar uma análise

numérica dos resultados⁸, mas apenas enriquecer com estes dados a análise qualitativa deste estudo.

Gráfico 1 – Estratégias: entrevistas – orientadores de estágio



O ‘agrupar’ significa que nem todas as actividades desenvolveram as expressões de uma forma globalizante. Através dos discursos dos orientadores de estágio, foi ‘visível’ a dificuldade de alguns sujeitos de investigação em apresentarem planos de actividades onde a ‘globalização’ das expressões integradas estivesse presente.

Para o O1 foi evidente que “houve algumas mais interligadas... a expressão plástica, motora e verbal, ... não se pode dissociar da expressão plástica, porque foi participativa, foi falada” (EO1⁹ – 20,22,26). O O2 menciona várias vezes no seu discurso “foram essencialmente as duas grandes áreas de actividades... a expressão plástica e corporal” (EO2 – 17), e o O3 refere que o projecto do S3 se centrou muito no agrupar de quatro expressões artísticas: “a expressão musical, a corporal e depois a plástica e ...verbal” (EO3 – 28, 30,33,39)

⁸ Os gráficos seguintes (de 1 a 28) enquadram-se no mesmo objectivo de análise referenciado neste parágrafo.

⁹ A simbologia EO significa, a partir deste momento, Entrevista ao Orientador(a), com o respectivo número de linha.

O O4 menciona várias vezes que “houve actividades onde trabalhava várias expressões” (EO4 – 15), mas não especifica quais, referindo que eram várias interligadas. Para o O5, o trabalho desenvolvido pelo S5 retrata a integração das expressões artísticas, “nada aparece por acaso, é tudo integrado e desenvolvido de uma forma fluida...é evidente que acabamos por trabalhar todas as expressões de uma forma global” (EO5 – 29). Para este orientador, o sujeito de investigação conseguiu desenvolver as expressões artísticas de uma forma integrada globalizante, indo ao encontro do que Santos (1989) referiu como sendo a ‘globalização das artes’.

Por último, o O6 afirma que “Assim, não é possível considerar que houve secundarização de algumas áreas de expressão. Pelo contrário, estas foram-se naturalmente integrando!” e acrescenta que o projecto do S6 se desenvolveu “de forma que se pudesse proporcionar aos formandos um percurso de continuidade entre o teatro, o corpo, o palco, a expressão, a dança, a vivência e experiência musical” (EO6 – 20).

Foi evidente que, para estes dois últimos orientadores, os projectos destes sujeitos de investigação apresentaram actividades através das expressões integradas de uma forma ‘globalizada’, enquanto os outros quatro sujeitos optaram por desenvolver as actividades através das expressões integradas em subgrupos, ou seja, de uma forma ‘agrupada’.

Como síntese, apresentamos a **Tabela 1**, na página seguinte, com os indicadores dos discursos dos orientadores, em relação à categoria ‘Estratégias’, relacionados com o **Gráfico 1**.

Tabela 1 – Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘Estratégias’

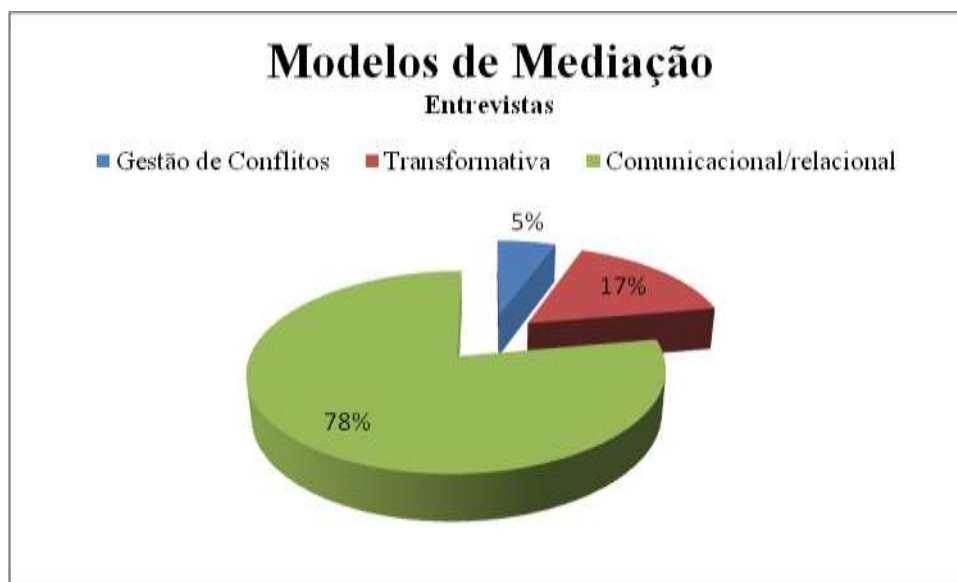
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Orientador
Estratégias	Isoladas	“Trabalho dinâmico, envolvente, em cada expressão...” (16)	O1
	Agrupadas	“Plástica... Motora e Verbal”... Houve algumas mais interligadas.” (20)	O1
		“Foram essencialmente as duas grandes áreas de actividades... a expressão plástica e corporal” (17)	O2
		“... a expressão musical, utilizou a corporal, depois a plástica, verbal sim...”(30)	O3
		“...as actividades onde trabalhava várias expressões,...” (15)	O4
	Globalizadas	“Mas é evidente que acabamos por trabalhar todas as expressões de uma forma global ...nada aparece do acaso é tudo integrado e desenvolvido de uma forma fluída.” (29)	O5
		“... de forma que se pudesse proporcionar aos formandos um percurso de continuidade entre o Teatro, o Corpo, o Palco, a Expressão, a Dança, a vivência e experiência Musical....Assim, não é possível considerar que houve secundarização de algumas áreas de expressão. Pelo contrário, estas foram-se «naturalmente» integrando!” (18)	O6

9.2.2. Mediação

Para os seis orientadores de estágio, o modelo de Mediação que foi mais utilizado na prática dos sujeitos de investigação foi o modelo Comunicacional e Relacional, ou seja, o tipo de mediação que os sujeitos de investigação privilegiaram ao longo da sua prática, fundamentou-se no terceiro modelo de mediação (Link, 1996), onde a comunicação é vista de uma forma global e o mais importante é o processo. O **Gráfico 2**, resultado do discurso da

análise das entrevistas, demonstra, de uma forma geral, que a subcategoria ‘mediação comunicacional e relacional’ foi a mais utilizada ao longo dos projectos.

Gráfico 2 – Mediação: entrevistas – orientadores de estágio



Para o O1 a forma como o S1 interagiu com o grupo foi “de uma forma dinâmica, de uma forma participativa, em que todos puderam participar de igual modo” (EO1 – 18). Para este orientador, o projecto, ‘Mãos a Voar’ fundamentou-se “nas relações interpessoais” e as actividades desenvolvidas fortaleceram essa comunicação e relação, entre os vários elementos do grupo.

Para o O2 foi evidente a evolução, na mediação, que o S2 conseguiu ao longo dos vários meses de estágio, quando afirma que “simultaneamente a resolução de conflitos é algo que está sempre presente no trabalho do AS” (EO2 – 21), identificando desta forma o primeiro modelo de mediação. Mas especifica que, o grupo, para além do aspecto transformativo, também se responsabilizou e soube comunicar:

“Eu se pudesse fazer aqui uma escala, ... precisamente começaria pelo 2º modelo, porque há aqui de facto uma necessidade de preparar o grupo para a concretização, portanto para trabalhar muito esta capacidade de transformar alguma coisa, ... mas o que se conseguiria ganhar aqui! ... os próprios tornaram-se aliados do estagiário para dirigir o grupo, mais uma coisa que ele conseguiu muito bem, que foi

trabalhar com os líderes no sentido do bem-estar do grupo e portanto houve uma grande sintonia” (EO2 – 21)

Em relação ao S3, a mediação identificada pelo O3 foi igualmente o 3.º modelo, pois com estes utentes houve realmente uma cooperação e união muito grande, onde a comunicação foi um forte instrumento no processo de mediação. Apesar de serem em grande número, passavam os dias sem objectivos e incentivo e, de facto, o projecto ‘Uma nota a mais na vida’ trouxe, para além do aspecto transformativo, uma união e uma responsabilização a este grupo de utentes que não existia antes de o S3 estar na instituição. O O3 menciona: “Sim, nas relações, sim, ... leva à cooperação do próprio grupo e acaba por existir uma forte ligação entre eles” (EO3 – 48).

No projecto ‘Odivelas ao alcance de todos’, sendo o grupo tão restrito ao domicílio das utentes, pretendia-se desenvolver, sem dúvida, o aspecto transformativo e talvez atingir o terceiro modelo, através da responsabilização, da cooperação e da autonomia. Para o O4, foi sobretudo uma mediação fundamentada nas relações. Neste caso, a relação entre a AS e a utente, assim como com a comunidade, de quem este grupo estava tão ausente. A O4 afirma que “esta mais a nível das relações interpessoais, foi o que mais se evidenciou, foi claramente uma mediação em termos das relações interpessoais” (EO4 – 23).

Para o O5 “tem de existir todo um trabalho de Mediação de Discussão, Reflexão, Planificação, Avaliação... nós apostamos na Relação e é transversal com todos os serviços” (EO5 – 27). Toda esta inter-relação foi de facto visível no trabalho de equipa existente na instituição. O projecto do S5, enquadrado no plano existente do serviço educativo, identicamente não ‘fugiu à regra’ de trabalho no processo de mediação e responsabilização com este grupo.

Em relação ao O6, também situa o desenvolvimento do projecto do S6, de uma forma sequencial em relação aos modelos de mediação.

“Identificaria um modelo de mediação transformativa, na gestão das sessões técnicas de formação, ... situo, por exemplo toda a gestão de conhecimento mútuo entre os participantes, no sentido de constantemente se passar ao grupo um sentimento de equipa que vive em interdependência para a consecução do produto final, ... e um modelo de mediação comunicacional na gestão dos espaços e tempos de encenação, ensaios e espectáculos. A titulo de exemplo as sessões em que foi posta à consideração do grupo a tomada de decisões sobre detalhes da encenação,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação

numa linha de «empowerment» à co-responsabilização de todos, ao esforço de cada um para otimizar a sua participação, no compromisso de aceitação de opções que não eram as preferidas mas que foram opção do grupo” (EO6 – 22,24,25).

Este último testemunho, apesar de extenso, é, sem dúvida, de uma riqueza muito grande para esta investigação, pois, num projecto em que as regras de ensaios e organização de grupo exigem, de alguma forma, uma postura mais ‘autoritária’ por parte do AS, converteu-se num processo de mediação, não só transformativa, mas também relacional e comunicacional, levando os elementos deste grupo de formação a se responsabilizarem por decisões e compromissos do grupo relacionadas com o espectáculo final.

Como síntese, apresentamos a **Tabela 2** com os indicadores dos discursos dos orientadores, em relação à categoria ‘Mediação’, relacionados com o **Gráfico 2**.

Tabela 2 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘Mediação’

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Orientador
Mediação	Gestão de Conflitos	“...Simultaneamente a resolução de conflitos é algo que está sempre presente no trabalho do Animador habitualmente mas numa dinâmica institucional é fundamental.” (21)	O2
	Transformativa	“Eu se pudesse fazer aqui uma escala, ... precisamente, começaria pelo 2º modelo, porque há aqui de facto uma necessidade de preparar o grupo para a concretização, portanto para a trabalhar muito esta capacidade de transformar alguma coisa.” (21)	”O2
		“Identificaria um modelo de Mediação Transformativa na gestão das sessões técnicas de formação – laboratórios de corpo e voz e técnicas de expressão técnica aplicadas ao teatro.” (22) “Na Mediação Transformativa, situo, por exemplo, toda a gestão de conhecimento mútuo entre os participantes, no sentido de constantemente se passar ao grupo um sentimento de equipa que vive em interdependência para a consecução do produto final (o espectáculo a encenar)” (24)	O6

	Comunicacional/Relacional	“...Nas RELAÇÕES Interpessoais...de uma forma dinâmica de uma forma participativa, em que todos puderam participar de igual modo.” (18)	O1
		“...Mas o que se conseguiria ganhar daqui... os próprios tornaram-se aliados do Estagiário para dirigir o grupo, mais uma coisa que ele conseguiu muito bem, que foi trabalhar com os líderes no sentido do Bem-estar do grupo e portanto houve aqui uma sintonia muito grande.” (21)	O2
		“Nas RELAÇÕES sim... o grupo acabava por falar nos seus problemas, ... acaba por ser realmente um mediador.” (44)	O3
		“Sim, leva à cooperação do próprio grupo e acaba por existir uma forte ligação entre eles...” (48)	
		“Penso que a terceira é a mais evidente, porque aposta mais na interrelação pessoal... esta mais a nível das relações interpessoais foi o que mais se evidenciou. Foi claramente uma mediação em termos das relações interpessoais” (23)	O4
		“A questão da RELAÇÃO . nós apostamos na RELAÇÃO e é transversal com todos os serviços. Portanto tem de existir todo um trabalho de Mediação de DISCUSSÃO, REFLEXÃO, PLANIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO. ” (26)	O5
	Comunicacional/Relacional	“...e um modelo de Mediação Comunicacional na gestão dos espaços e tempos de encenação, ensaios e espectáculos...” (22)	O6
		“Na Mediação Comunicacional recorde, a título de exemplo, as sessões em que foi posta à consideração do grupo a tomada de algumas decisões sobre detalhes da encenação, numa linha de «empowerment» à coresponsabilização de todos no produto final, ao esforço de cada um para otimizar a sua participação, no compromisso de aceitação de opções que não eram as preferidas mas que foram opção do grupo.” (25)	

9.2.3. Projectos de Investigação-acção

Em relação a esta categoria, foi difícil para os orientadores chegar a uma resposta concreta. De acordo com o **Gráfico 3**, podemos compreender que, o que prevaleceu nestes projectos de IA foi, de facto, a preocupação por parte dos sujeitos de investigação em ‘reorientar a planificação de acordo com as necessidades’. As outras duas subcategorias foram similarmemente valorizadas.

Gráfico 3 – Projectos de IA: entrevistas – orientadores de estágio



No caso do O1, tanto menciona como importante “fundamentar a prática, portanto em transpor a teoria para a prática” (EO1 – 31), como igualmente afirma que “quando havia alterações a fazer, ela própria fazia essas alterações, indo exactamente ao encontro das características do grupo” (EO1 – 39), envolvendo o grupo neste processo de construção.

O O2 considerou, sem dúvida, importante a subcategoria ‘fundamentar a prática’, pois, quando se refere ao S2, menciona que “houve de facto alguma investigação a este nível, houve de facto investimento em leituras” (EO2 – 27), mas similarmemente referencia a importância de ‘reorientar a planificação de acordo com as necessidades’, quando afirma que

“trazer uma actividade organizadíssima e no imediato perceber que não vai correr bem e ter aqui também uma capacidade de improvisação” (EO2 – 27), conseguindo, assim, usar estratégias no momento, reorientando a planificação existente.

Para o O3 foi claro que desde o início até ao final, o projecto do S3 valorizou sempre a importância dos projectos de IA através da subcategoria ‘ir ao encontro das características do grupo.’ O S3, segundo o O3, “envolveu o grupo desde o princípio até ao final...foi algo que os cativou e que lhes interessou...envolveram-se muito” (EO3 – 52).

No projecto do S4, foi valorizado o ‘reorientar a planificação’ e igualmente o ‘ir ao encontro das características do grupo’, isto, porque, para o desenvolvimento de um projecto de ASC no domicílio é impensável prever como o utente estará naquele dia. De facto, a planificação vai ao encontro das suas necessidades, mas existe um momento, um dia, uma ocasião, que, por qualquer motivo, o utente não está com disposição, ou está doente e a capacidade de reorientar um plano é fundamental na prática do AS. Quando o O4 refere que “não estamos a falar de processos estanques, estamos a falar de processos que diariamente podem ter uma alteração” (EO4 – 25) e “tentou de acordo com o plano de acção que tinha, ... tentou adequar à necessidade da utente” (EO4 – 15), está justamente a reportar-se às duas subcategorias anteriormente referidas.

Para o O5 ‘fundamentar a prática’ é, sem dúvida, o mais valorizado nestes projectos de IA. Referindo-se ao projecto do S5, menciona que “essa fundamentação tem também a necessidade de mostrar às pessoas quais são os nossos princípios, a nossa filosofia, conceitos... esta fundamentação é obrigatória” (EO5 – 31).

O O6 identificou-se com a subcategoria ‘ir ao encontro das características do grupo’, pois referencia que o projecto do S6 se desenvolve com um “público-alvo com características muito peculiares, que partem das pessoas reais, com os seus atributos efectivos, como potenciadoras de acção” (EO6 – 27).

Desta forma, os seis projectos de IA aqui apresentados, segundo os orientadores de prática, valorizam a reorientação da planificação de acordo com as necessidades do grupo, aproximando-se desta maneira de uma IA Prática, mas não desvalorizam as outras

subcategorias, indo, assim, ao encontro da definição de IA, Trilla (2004), como sendo uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática e onde as reformulações são indispensáveis de modo a conduzir a investigação no caminho mais apropriado (Cohen & Manion, 1990).

Como síntese, apresentamos a **Tabela 3** com os indicadores dos discursos dos orientadores, em relação à categoria ‘Projectos de IA’, relacionados com o **Gráfico 3**.

Tabela 3 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘ Projectos de IA’

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Orientador
Projectos de IA	IA Teórica	“Preocupação em fundamentar a prática, portanto em transpor a teoria para a prática” (31)	O1
		“Houve de facto aqui alguma investigação a este nível, houve de facto investimento em leituras que o próprio Estagiário veio ter com a equipa, no sentido de saber... questões como o RISCO como o PERIGO...teve de facto esta capacidade de identificar o problema.” (27)	O2
		“Essa fundamentação tem também a necessidade de mostrar às pessoas quais são os nossos princípios, a nossa filosofia, conceitos...esta fundamentação é obrigatória, procurar autores...” (31)	O5
		“Mas é fundamental continuar a ‘espicaçar’ os outros a fazer isso e a habituarem-se a fazer essa reflexão e fundamentação e trabalhar em investigação – acção.” (32)	
	IA Prática	“... Adequar a teoria nas várias situações... de acordo com a realidade... com as características” (31)	O1
		“A Estagiária tinha sempre uma planificação daquilo que ia fazer, e depois lá está, ... quando havia alterações a fazer ela própria fazia essas alterações.” (39)	

		“Trazer uma coisa organizadíssima e no imediato perceber que não vai correr bem e ter aqui também uma capacidade de improvisação muito grande! Que é trazer um plano de casa muito organizado «in loco» não correu bem por algum motivo.” (27)	O2
		“não descurou o plano de acção... mas conseguiu adaptar perfeitamente e adequar este seu propósito...tentou adequar à necessidade da utente.” (15) “Porque não estamos a falar de processos ESTANQUES, estamos a falar de processos que diariamente podem ter uma alteração” (25)	O4
	IA Participativa	“Exactamente, as características do grupo” (35)	O1
		“Envolveu o grupo desde o princípio até ao final...foi algo que os cativou e que lhes interessou...envolveram-se muito...” (52)	O3
		“Pensem no público-alvo como um público com características muito peculiares, que partam das pessoas reais, com os seus atributos efectivos, como potenciadoras de acção.” (27)	O6

9.2.4. Palavras-chave

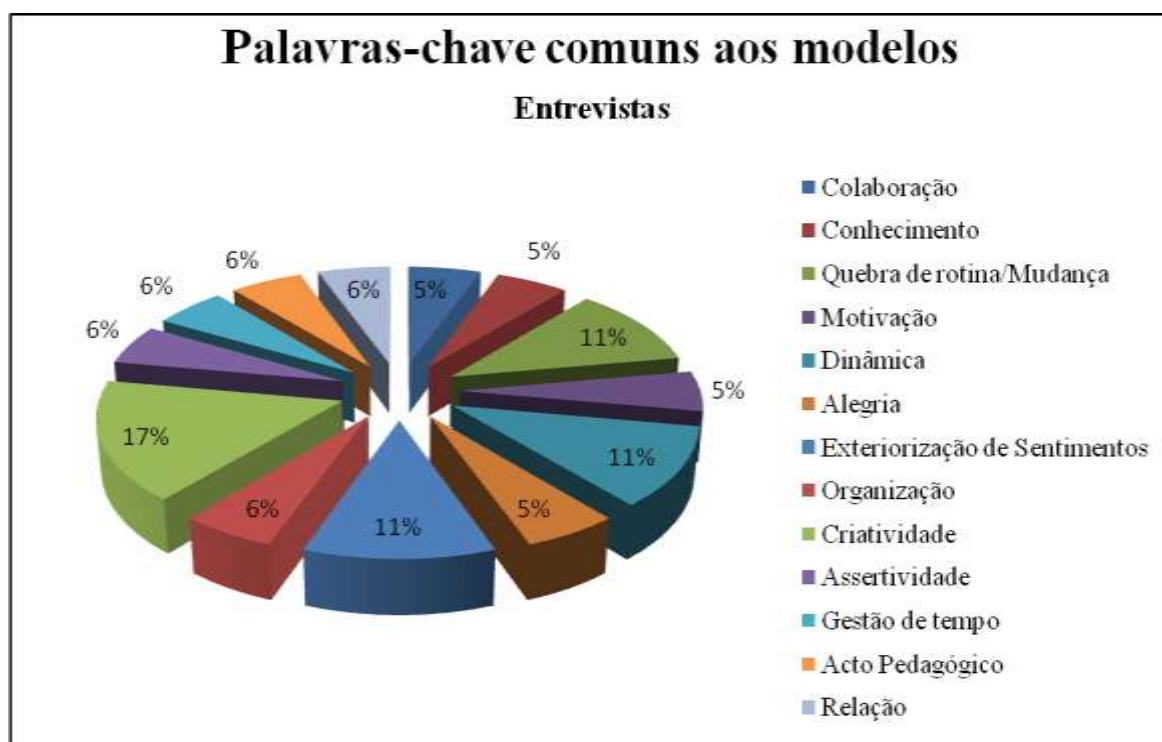
De acordo com o enquadramento teórico, foram expostos os vários modelos de ASC, os modelos de Mediação e os modelos de IA. Pretende-se, assim, com esta categoria, conhecer quais as Palavras-chave comuns a estes modelos, de acordo com os projectos de intervenção desenvolvidos pelos sujeitos de investigação. É importante referir que as

Expressões Artísticas estão obrigatoriamente presentes nestes projectos, visto fazerem parte da formação destes alunos, como anteriormente exposto.

Conforme apresenta o **Gráfico 4**, as Palavras-chave comuns aos vários modelos, referidas mais vezes pelos orientadores, tendo em conta os sujeitos de investigação, foram: ‘Criatividade’; ‘Exteriorização de sentimentos’; ‘Dinâmica’; ‘Quebra de rotina’;

Igualmente mencionadas pelos orientadores, mas não apresentando consenso entre eles, apareceram as Palavras-chave: ‘Colaboração’; ‘Conhecimentos’; ‘Motivação’; ‘Alegria’; ‘Organização’; ‘Assertividade’; ‘Gestão de tempo’; ‘Acto pedagógico’; ‘Relação’.

Gráfico 4 – Palavras-chave: entrevistas – orientadores de estágio



As quatro Palavras-chave, que, de alguma maneira, reuniram opiniões análogas de alguns dos orientadores, são consentâneas com o que menciona Gil da Costa (2008, pp. 246-247):

“A criatividade integral, entendida, assim, como um modo de vida da pessoa que se vê em permanente processo de transformação e descoberta, precisa de duas

componentes essenciais – de SENSIBILIDADE, isto é, da possibilidade de utilizar toda a riqueza dos sentidos como ponto de partida para o contacto da pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo; de COMPROMISSO COM A ACÇÃO, isto é, de ter como propósito algum tipo de transformação da realidade.”

A ‘Exteriorização de sentimentos’, referida pelo O6 como “perspectivas, modos de estar, ser e sentir, formas de ver e interpretar, entre recursos e desejos, entre interesses e técnicas” (EO6 -36), também é referida, como importante na relação com os outros, por Ander-Egg (2007, p. 42):

“Ao libertarmos as nossas repressões, acrescentamos a nossa capacidade de expressarmo-nos, ajuda-nos a curar feridas emocionais e, sobretudo, fazem-nos mais felizes, porque nos dão mais acrescentos na vontade de viver. E tudo isto só acontece, e se conquista, quando a afectividade se pode expressar.”

Em relação à categoria ‘Criatividade’ o O4 menciona que “a própria criatividade tem de estar presente em todos!” (EO4 – 32) e o “ser criativo” foi realçado várias vezes pelo O2 (EO2 – 34) e pelo O6 (EO6 – 37). A junção destas quatro categorias vai ao encontro das ideias expostas pelos autores acima citados, e, se lembrarmos a união dos modelos apresentados no enquadramento teórico, de facto, cruzamo-nos com estas subcategorias e também com a importância de algumas das outras subcategorias menos consensuais, como, por exemplo, a ‘colaboração’ e a ‘organização’.

Para o O6, também quando se refere à ‘organização’, relacionando-a com o processo destes modelos, recorda que é “um processo marcado sempre por ritmos de tomada de decisão fundamentada na recolha e tratamento de informação” (EO6 – 37).

Em síntese, apresentamos a **Tabela 4** com os indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘Palavras-chave’, relacionados com o **Gráfico 4**.

Tabela 4 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘Palavras-chave’

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Orientador
Palavras-chave comuns	Colaboração	“Colaboração” (45)	O1
	Conhecimento	“Conhecimento” (45)	O1

Palavras-chave comuns aos modelos	Quebra de rotina/Mudança	“Quebra de rotina” (55)	O3
		“Mudança, também será outra das palavras” (35)	O5
	Motivação	“Motivação” (57)	O3
	Dinâmica	“Ser facilitador” (34)	O2
		“Dinâmica” (59)	O3
	Alegria	“Alegria” (59)	O3
	Exteriorização de sentimentos	“exteriorização de sentimentos, também...” (63)	O3
		“Perspectivas, modos de estar, ser e sentir, formas de ver/interpretar, entre recursos e desejos...” (36)	O6
	Organização	“Um processo marcado sempre por ritmos de tomada de decisão fundamentada na recolha e tratamento de informação.” (35)	O6
	Criatividade	“Ser criativo” (34)	O2
		“A própria criatividade tem de estar presente em todos!” (32)	O4
		“Parece recombinação, logo, criativo...” (37)	O6
	Assertividade	“A Assertividade sem dúvida” (32)	O4
	Gestão de tempo	“Capacidade de negociação, de saber gerir o tempo” (32)	O4
	Acto pedagógico	“Acto pedagógico...” (35)	O5
Relação	“Relação...” (35)	O5	

9.2.5. Mudança

projectos de intervenção aqui expostos, desenvolvidos em concelhos e valências distintas. De acordo com o **Gráfico 5**, podemos observar que o factor de mudança eleito pelos orientadores foi a ‘inter-relação’. Referimo-nos, sem dúvida, ao relacionamento entre os vários elementos do grupo, que foi melhorando e se foi fortalecendo ao longo do período de estágio.

Para o O1, foi importante “manter uma relação afectiva” (EO1 – 56) e para o O2 “foi uma mais-valia conseguir pôr estas crianças a pensar, ... em conjunto, mais além de concreto” (EO2 – 39).

O O3 destaca:

“A inter-relação entre eles, com o grupo, ... as pessoas que estavam mais isoladas acabaram por se relacionar umas com as outras de uma forma positiva. Treinavam! E gostavam de mostrar o que tinham aprendido, ... permitiram que se conhecessem melhor, as coisas da vida... do passado que tinham em comum... que nem sabiam, iam conversando...” (EO3 – 68,72,76).

Para o O6, a “socialização e a vivência de grupo” (EO6 – 40) foram fundamentais para o desenvolvimento de todo o processo.

Gráfico 5 – Mudança: entrevistas – orientadores de estágio



De facto, esta categoria, relacionada com a ‘inter-relação’, é essencial para a fundamentação da fusão destes modelos teóricos, e, o mais relevante é que o modelo de intervenção apresentado neste estudo, ao privilegiar a ‘inter-relação’ e a ‘inovação’, segundo a opinião dos orientadores, vai ao encontro dos objectivos traçados no início desta investigação.

A subcategoria ‘inovação’ foi também muito realçada pelos orientadores. Para o O1, o grupo-alvo do projecto ‘Mãos a Voar’ “esperavam dela sempre inovação e coisas diferentes” (EO4 – 58). Por seu lado o O4, quando se refere ao projecto desenvolvido pelo S4, menciona que “este era um projecto flexível, quase em auto-gestão, mas foi muito feliz com as armas que usou, com essa tal criatividade e metodologias específicas... Portanto, sem dúvida que houve mudança e alterações em todos os contextos” (EO4 – 39). Também o O6, referindo-se à ‘inovação’, afirma que “sim, no sentido de não sermos tão programadores, de deixarmos nos ‘esqueletos’ dos «designs» de formação mais espaço para decisões de grupo, de equipa, principalmente no que diz respeito à formação de jovens e adultos” (EO6 – 43).

A subcategoria ‘participação’ e a subcategoria ‘auto-estima’ foram similarmente referenciadas como importantes no processo de mudança. Especialmente para o grupo-alvo do projecto do S2, quando o O2 refere:

“...é muito uma questão difícil cá em casa, que é a auto-estima, o discurso derrotista, NÃO CONSIGO, o estagiário conseguiu muito bem por um lado, reforçar positivamente aqueles que conseguiram fazer as coisas bem, mas reforçar positivamente também aqueles que fizeram um trabalho terrível, mas onde houve ali um esforço ENORME, em termos de reforço positivo!” (EO2 – 39)

Ainda para as utentes do projecto do S4, foi referido pelo O4 que o factor auto-estima “mudou mesmo a sua atitude perante a vida, posso mesmo dizer isso...” (EO4 – 37) e o O6, referindo-se ao grupo de formação salienta como essencial a “promoção de auto-estima e desenvolvimento pessoal” (EO4 – 40).

Em relação à subcategoria ‘participação’, salientamos o comentário do O3, referindo-se à acção do S3 com o grupo de utentes: “o que ele conseguiu mudar foi levar as pessoas a PARTICIPAR” (EO3 – 66). Para o O4, o importante foi “conseguir que a Senhora

saísse de casa, ...combate-se o total isolamento, ...ela sai de casa, cumpre os seus objectivos pessoais, consegue extravasar os objectivos do projecto...” (EO4 – 39).

Também o O5, referindo-se à avaliação do projecto, menciona que o S5 conseguiu envolver o grupo a “nível da participação, da intervenção nos processos” (EO5 – 38).

Ainda mencionadas pelos orientadores, mas não apresentando consenso entre eles, neste processo de mudança, surgiram as restantes subcategorias: ‘segurança’; ‘confiança’; ‘sensibilidade’; ‘percepção’; ‘atenção e concentração’; ‘atitude e competências’.

Realçamos alguns comentários, como o do O1, quando se refere a três das subcategorias: “foi da desconfiança para a confiança total, ... houve muito a mudança de sensibilidade, ...e acho que houve um crescimento a esse nível da percepção do outro” (EO1 – 50, 58).

Igualmente para o O5, relacionado com a subcategoria ‘atitude’, referindo-se às características do grupo-alvo, salienta que foram visíveis mudanças “na sua atitude, nesse sentido uma pessoa mais questionadora, mais reflexiva, mais atenta, serão características que levarão de certeza mais à mudança, à transformação. Quando falo em atitude, falo em competências” (EO5 – 38).

Foi, assim, apresentada a análise interpretativa relacionada com os discursos das entrevistas dos orientadores. No capítulo 10, serão cruzados estes resultados com a análise interpretativa dos discursos dos sujeitos de investigação e do investigador.

Em síntese, apresentamos na página seguinte a **Tabela 5** com os indicadores dos discursos dos orientadores, em relação à categoria ‘Mudança’, relacionados com o **Gráfico 5**.

Tabela 5 - Indicadores dos discursos dos orientadores em relação à categoria ‘Mudança’

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Orientador
Tipo de Mudança	Segurança	“Segurança” (50)	O1
		“Mas trouxe mesmo assim segurança” (39)	O2
	Confiança	“Confiança” (50) “Foi da desconfiança para a confiança total” (59)	O1
	Sensibilidade	“Houve muito a mudança na sensibilidade” 50)	O1
	Percepção	“Acho que houve um crescimento ao nível da percepção do outro” (50)	O1
	Inovação	“Esperavam dela sempre inovação...sempre coisas diferentes...” (58)	O1
		“Sim, no sentido de não sermos tão «programadores», de deixarmos nos «esqueletos» dos designs de formação mais espaço para decisões de grupo, de equipa, principalmente no que diz respeito à formação de jovens e adultos” (43)	O6
	Inter-relação	“Mantendo uma relação afectiva.. com o outro...” (56)	O1
		“A mais valia que o trabalho do estagiário trouxe ao grupo, é o que é que eles ganharam com o Estagiário para além das actividades,... e isto é conseguir pôr estas crianças a pensar, ... mais além do concreto.” (39)	O2

		<p>“A INTERELAÇÃO entre eles, com o grupo, ... as pessoas que estavam mais isoladas acabaram por se relacionar umas com as outras de uma forma positiva.” (68)</p> <p>“TREINAVAM! E gostavam de mostrar o que tinham aprendido, ou até não tinham esse objectivo, mas vinham para perto dos outros e eles iam ouvindo e até acabavam por gostar.” (72)</p> <p>“Aqueles momentos permitiram que se conhecessem melhor, as coisas da vida... do passado que tinham em comum... que nem sabiam, iam conversando” (76)</p>	O3
		“Implica a ligação com as pessoas, mas como a equipa tem uma relação forte, acabamos por trocar e partilhar muito.” (40)	O5
		“SOCIALIZAÇÃO, VIVÊNCIA DE GRUPO” (40)	O6
	Participação	“O que ele conseguiu mudar foi levar as pessoas a PARTICIPAR” (66)	O3
		“Falo a nível da participação, da intervenção nos processos.” (38)	O5
	Auto-estima	<p>“É muito uma questão difícil cá em casa, que é a AUTO ESTIMA, o discurso derrotista NÃO CONSIGO, o Estagiário conseguiu muito bem por um lado, reforçar positivamente aqueles que conseguiram fazer as coisas bem, mas reforçar positivamente também aqueles que fizeram um trabalho terrível, mas onde houve ali um Esforço ENORME. Em termos de REFORÇO POSITIVO.” (39)</p>	O2
		“PROMOÇÃO DE AUTO-ESTIMA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL” (40)	O6

	Atenção e Concentração	“Estas foram realmente as áreas que consegui trabalhar melhor e o grupo ganhou mais com isso! A ATENÇÃO e CONCENTRAÇÃO depende dos dias, depende de como aquela criança está... depende do fim-de-semana que teve” (39)	O2
	Atitude e Competências	“Na sua ATITUDE, nesse sentido uma pessoa mais questionadora, mais reflexiva, mais atenta, serão características que levarão de certeza mais à mudança à transformação...quando falo em a atitude falo em COMPETÊNCIAS,...” (38)	O5

9.3. Sujeitos de Investigação

Da interpretação dos dados dos questionários, dos diários de campo dos sujeitos de investigação, dos «posters» científicos e dos relatórios de campo do investigador, podemos apresentar os resultados relacionados com as categorias e subcategorias, anteriormente analisadas, quando dos discursos das entrevistas aos orientadores de estágio.

É necessário referir que os questionários aplicados aos sujeitos de investigação tiveram o objectivo de perceber qual era a intenção destes elementos anteriormente ao desenvolvimento das suas práticas e, por esta razão, apenas se analisaram, neste âmbito, as três primeiras categorias.

As duas últimas categorias, relacionadas com as ‘palavras-chave’ e a ‘mudança’, não poderiam ser analisadas previamente ao decorrer dos estágios, dado que os sujeitos de investigação desconheciam a interacção dos vários modelos, assim como não podiam prever as mudanças que resultavam deste novo modelo de intervenção em que estavam envolvidos.

9.3.1. Estratégias

As estratégias são extremamente importantes na relação do AS com o grupo-alvo. Os sujeitos de investigação nas suas planificações preocuparam-se em organizar actividades onde

as expressões artísticas integradas estivessem presentes. Inicialmente, através dos questionários, procurámos indagar alguns critérios que estes sujeitos tinham, antes de iniciar os seus estágios, tal como anteriormente explicado no capítulo 7, sobre o Processo de Recolha de Informações.

Assim, antes do estágio se iniciar, e de acordo com o **Gráfico 6**, podemos constatar que a maior parte dos sujeitos de investigação pretendia desenvolver as expressões artísticas integradas através de uma estratégia ‘globalizada’, mas se interpretarmos os discursos dos diários de campo, através dos seus planos e dos seus discursos reflexivos, como certifica o **Gráfico 7**, podemos afirmar que na prática, as expressões artísticas integradas foram mais desenvolvidas de uma forma ‘agrupada’ e não de uma forma globalizante.

Gráfico 6 – Estratégias: questionários – sujeitos de investigação

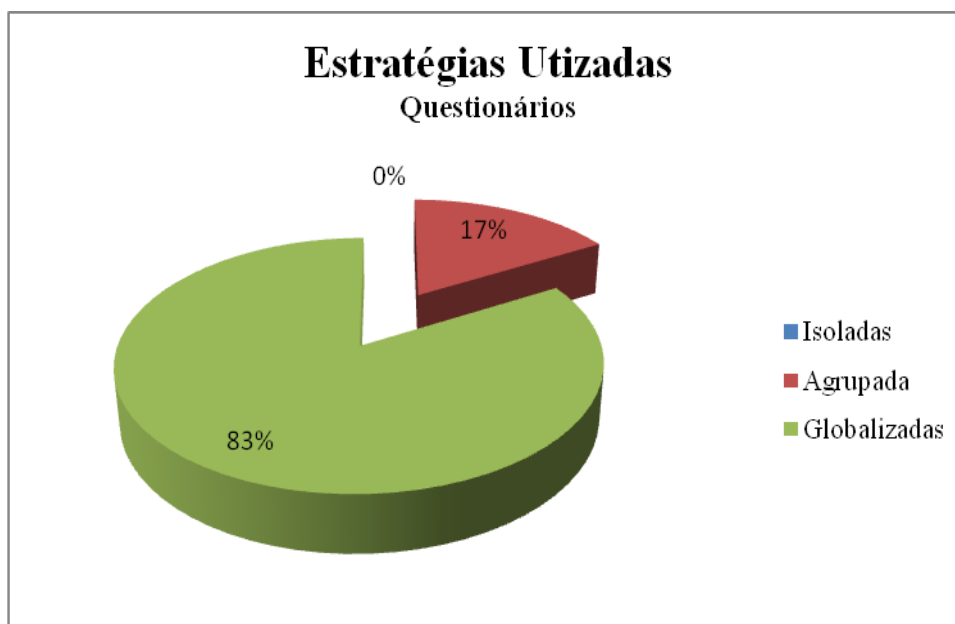


Gráfico 7 – Estratégias: diários de campo – sujeitos de investigação



É interessante salientar que os «posters» elaborados pelos sujeitos de investigação, no final dos respectivos estágios, foram ao encontro das afirmações iniciais dos questionários, tal como se pode certificar no **Gráfico 8**, e os relatórios de campo do investigador, apresentam uma maior utilização das estratégias ‘agrupadas’, como se pode verificar no **Gráfico 9**.

Gráfico 8 – Estratégias: «posters» – sujeitos de investigação



Gráfico 9 – Estratégias: relatórios de campo – investigador



Garcia (1977), ao referir-se à ASC na comunidade, menciona que é necessário que os meios de expressão cultural se tornem instrumentos de intervenção e que contribuam para a resolução de problemas, ajudando as pessoas a olhar a realidade de maneira diferente. Ao agruparem as expressões artísticas, os sujeitos de investigação contribuíram, desta forma, para a resolução dos problemas de partida, dos seus projectos de IA.

Destacamos alguns extractos dos diários de campo e dos «posters» dos sujeitos de investigação, assim como dos relatórios de campo do investigador, que, de alguma forma, vão ao encontro do enunciado por Garcia (1977) no parágrafo anterior.

9.3.1.1. Sujeito 1

Para o S1, que assinalou no questionário que pensava desenvolver mais a expressão corporal, dramática, verbal, escrita e plástica, referiu numa das reflexões do seu diário de campo que “as actividades estabelecidas para esta semana foram a pintura dos certificados e a

visita à Biblioteca Municipal Dom Dinis, onde as expressões desenvolvidas foram a expressão dramática, a verbal e plástica” (DS1¹⁰ – 466).

De facto, em todos os planos do S1, as expressões eram agrupadas de maneira diferente, de forma a serem trabalhadas pelo grupo nas actividades desenvolvidas. É interessante, também, mencionar que o S1, no seu «poster», deixou registado que “A utilização das expressões artísticas integradas foi uma mais-valia num trabalho criativo” (PS1¹¹ – 25). No que diz respeito aos relatórios de campo do investigador, destaca-se a seguinte observação: “Nesta actividade, algumas das expressões artísticas apareceram desenvolvidas, no entanto tem de se esforçar por trabalhar a globalização das mesmas” (RS1¹² – 18).

Assim, tanto nos questionários como nos «posters», destaca-se que a estratégia que se definiu para trabalhar as expressões artísticas integradas foi de uma forma globalizada, mas na prática, tendo por base os diários de campo dos sujeitos de investigação e a observação directa do investigador através dos relatórios de campo, compreendemos que a estratégia utilizada foi de uma forma agrupada.

A Tabela 6 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S1.

Tabela 6 - Indicadores da categoria ‘Estratégias’ referentes ao S1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Estratégias	Isoladas	“Elaborar um placar com as fotografias de cada criança do CACI e com as respectivas mãos pintadas para identificar os aniversários dos mesmos” (23)	Diário de campo
		“Jogarmos futebol indiano” (24)	
		“O grupo foi dividido em dois, e cada elemento tinha que ajudar o outro, promovendo assim o trabalho em equipa.” (220)	

¹⁰ A simbologia DS significa, a partir deste momento, Diário de campo do Sujeito de investigação, com o respectivo número de linha.

¹¹ A simbologia PS significa, a partir deste momento, «Poster» do Sujeito de investigação, com o respectivo número de linha.

¹² A simbologia RS significa, a partir deste momento, Relatório de campo relacionado com o Sujeito de investigação, com o respectivo número de linha.

		<p>“A primeira actividade designa-se “O que falta na Sala?”</p> <p>“A segunda actividade designa-se “Jogo das cadeiras”</p> <p>“A terceira actividade designa-se “Espelho”</p> <p>“A quarta actividade designa-se “Estátua” (304-308)</p>	
		<p>“Actividade “A tua silhueta”, que consiste na decoração da silhueta...” (335)</p>	
		<p>“Como as bebés também estavam interessadas, decidi colocar um pouco de gesso nas mãos delas, o resultado foi muito agradável porque ficaram muito espantadas e contentes com efeito.” (222)</p>	
	Agrupadas	<p>“Penso desenvolver estas expressões de uma forma agrupada” (10)</p>	Questionários
		<p>“Nesta actividade algumas das expressões apareceram desenvolvidas, no entanto tem de se esforçar por trabalhar a globalização das mesmas.” (18)</p>	Relatório de campo
		<p>“Esta actividade consistiu na apresentação de cada elemento. Cada criança disse o seu nome, idade, o que mais gostava de fazer, a cor preferida. Para complementar esta actividade o grupo teve de elaborar um desenho com a cor que mais gostavam.” (15-16)</p>	Diário de Campo
		<p>“<i>Triste e Contente</i> a actividade consiste em primeiro começou-se por cortar dois círculos em cartolina, depois pintou-se uma carta alegre/feliz e a outra triste. De seguida colocou-se uma palhinha nas costas da cara alegre/feliz e outra na cara triste de forma a ficar como um fantoche. No final cada elemento exprimiu o seu sentimento, ou seja, se estava alegre/feliz ou triste e explicou o motivo.” (62)</p>	
		<p>“Depois de terminadas as histórias os mais pequenos tiveram a possibilidade de usufruir da sala infantil, tais como os jogos, os livros, documentos sobre o que consiste um Fluviário, que espécies lá habitam.” (107-108)</p>	
		<p>“Passada a teoria fomos para a prática onde os meninos dos dois centros tiveram a plantar, semear, a conhecer as “casa dos bichos”, a regar. Depois para finalizar a actividade foram procurar alecrins para encontrarem os auxiliares, neste caso encontraram algumas joaninhas.” (143-144)</p>	

		“A utilização destas duas expressões foi importante para desenvolver esta actividade porque quantas mais expressões utilizamos numa actividade, ela torna-se mais criativa e por vezes inovadora.” (434-435)	Diário de campo
		“As actividades estabelecidas para esta semana foram “Pintura dos Certificados” e “Visita à Biblioteca Municipal Dom Dinis, em Odivelas”, as expressões desenvolvidas nestas actividades foram expressão, dramática, verbal, plástica.” (466)	
	Globalizadas	“A utilização das expressões criativas integradas foram uma mais valia num trabalho deveras criativo.” (25)	Poster
		“Penso desenvolver estas expressões de uma forma globalizada” (10)	Questionário

9.3.1.2. Sujeito 2

Para o S2, que igualmente menciona a estratégia ‘globalizada’ como opção inicial, e que regista querer desenvolver todas as expressões, com excepção da expressão poética, pudemos analisar que através do seu diário de campo muitas foram as actividades que agruparam várias expressões. Numa das partes do seu diário, quando se refere a uma actividade com espuma num fundo preto, onde as várias expressões, mesmo a poética, apareceram integradas, o S2 menciona:

“O estagiário ia indicando às crianças diversos movimentos que teriam de ir fazendo, tais como, desenhar, passar espuma para os colegas, imaginar um objecto em espuma dar-lhe um nome e passar ao colega, inventar uma rima e passar espuma ao colega, criar um som com espuma, entre outras situações que foram surgindo ao longo da actividade” (DS2 – 457).

Ainda no seu «poster» salienta que “As técnicas expressivas são um instrumento primordial na dinamização destes grupos” (PS2 – 18) e num dos relatórios de campo do investigador, ficou registado que “o uso das expressões beneficiou todo o trabalho com o

grupo, no entanto poucas foram as actividades onde estiveram presentes todas as expressões...” (RS2 – 15).

Assim, nos questionários, destaca-se que a estratégia seleccionada para trabalhar as expressões artísticas foi a ‘globalizada’, mas na prática, tendo por base os diários de campo dos sujeitos de investigação e a observação directa do investigador, assim como o «poster» final, compreendemos que existiram planos de actividades onde a estratégia utilizada foi, de facto, a ‘globalizada’, mas outros houve onde a estratégia foi de uma forma ‘agrupada’.

A Tabela 7 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S2.

Tabela 7 - Indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Estratégias	Isoladas	“A Exposição visitada pelas crianças do CES permitiu que estas se apercebessem que existem crianças que não têm sequer um brinquedo minimamente em condições e que se o querem ter têm de ser eles próprios a construí-lo.” (210)	Diário de campo
	Agrupadas	<p>“Conversa inicial com o grupo de adolescentes Organização do material a transportar para o exterior Divisão de tarefas por cada criança Organização e posicionamento do material no exterior Pintura de Grafitys nos muros do recreio Filmagem da actividade por um dos elementos do grupo Orientação da actividade desde o início até ao final Reflexão do grupo sobre o produto final.” (9-16)</p> <p>“A actividade observada foi desenvolvida no terraço da instituição com o grupo dos mais velhos, para o qual o estagiário dirigiu o seu projecto.” (7)</p> <p>“O uso das expressões beneficiou todo o trabalho com o grupo, no entanto poucas foram as actividades onde estiveram presentes todas as expressões. O estagiário optou por agrupar as expressões de modo a desenvolvê-las em pequenos grupos.” (15-20)</p>	Relatório de campo

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		<p>“A expressão corporal, plástica e oral, estiveram bem patentes durante a realização desta actividade, permitindo que esta se tornasse ainda mais rica.” (161)</p>	Diário de Campo
		<p>“Desenhar um esboço de uma pessoa conhecida... Graffitar as telas... Com tintas mais claras, foram-se fazendo pequenos arranjos em algumas partes das telas. De realçar a preocupação de não descaracterizar o que os colegas tinham feito inicialmente.” (38)</p>	
		<p>“O primeiro passo foi delimitar o molde da galinha no pedaço de cartolina e cortá-lo. De seguida as crianças dobraram partes da galinha que permitiriam, posteriormente, “abraçar” o copo. As crianças coloriram a galinha e passaram para a parte da colagem. Depois de tudo colado, passou-se à fase de colocar as fitas de papel crepe dentro do copo e as amêndoas.” (266-267)</p>	
		<p>“Um dos grupos construiu um livro e quando esse livro era aberto, a horta estava representada vista do ar. O outro grupo apostou igualmente em desenhar a horta e toda a sua envolvente. Cada criança de cada grupo teve de apresentar a parte que tinha desenhado e dizer o que gostou mais dessa manhã.” (351-352)</p>	
		<p>“Tinha chegado a hora da sessão de cinema. As crianças mais velhas dividiram-se em diversas funções: funcionários de bilheteira, distribuidores de batata frita e outros ainda tinham como função encaminhar os mais novos até ao seu lugar. Estava tudo pronto e o filme Madagascar 2 estava pronto a ser exibido.” (410-411)</p>	
		<p>“O estagiário ia indicando às crianças diversos movimentos que teriam de ir fazendo, tais como, desenhar, passar espuma aos colegas, imaginar um objecto em espuma dar-lhe um nome e passar ao colega, inventar uma rima e passar espuma ao colega, criar um som com a espuma, entre outras situações que foram surgindo ao longo da actividade” (457)</p>	
		<p>“Uma das actividades do período da tarde, a do sopro, permitiu que as crianças fizessem um trabalho de parceria ligando-se os trabalhos uns aos outros.” (700)</p>	
		<p>“Seguidamente as crianças começaram de facto a construir um verdadeiro carro. Cortaram rodas na cortiça, fizeram furos nas canas, cortaram pedaços de madeira.... as crianças divertiram-se e aprenderam. Tomaram conhecimento das tradições que se teima em querer esquecer, e que fazem todo o sentido em permanecer vivas e transmitidas aos mais novos. De realçar o elevado interesse demonstrado pelas crianças do CES, em perceber determinadas questões relativamente a</p>	

		outras crianças também presentes.” (863-921)	
	Globalizadas	“As Técnicas Expressivas são um instrumento primordial na dinamização destes grupos.” (18)	Poster
		“Verbal; Poética; Corporal; Dramática; Musical; Escrita; Plástica.” (665)	Diário de Campo
		“Penso desenvolver estas expressões de uma forma globalizada” (10)	Questionário

9.3.1.3. Sujeito 3

Para o S3, que assinalou no questionário pensar desenvolver mais a expressão musical, sonora, corporal, verbal, motora, escrita e plástica, referindo-se, numa das reflexões do seu diário de campo, a uma das actividades desenvolvida com o grupo de utentes, menciona:

“Por um lado, em termos motores, e utilizando a música como motivação, foi possível trabalhar ao nível da força e mobilidade articular de mãos. As idosas começaram por aplaudir sem som, roçando as palmas e os dedos, de forma alternadamente lenta e rápida, para, de seguida, executarem diversos tipos de aplausos: palmas de elefante, expressivas e lentas; palmas de formiga, rápidas, fugazes e leves, brincando depois com o contraste entre as duas” (DS3 – 233)

É de realçar que o S3, no «poster» final, regista que a estratégia utilizada foi a ‘agrupada’ quando escreve a seguinte frase: “A música melhora as capacidades motoras, emocionais, comunicacionais e plásticas dos idosos” (PS3 – 26), assim como o relatório de campo do investigador certifica que “o aluno demonstrou ainda dificuldade em gerir todas as áreas de expressão no seu projecto, introduzindo-as de uma forma não fluida e integradas em pequenos grupos, não atingindo a globalização das expressões” (RS3 – 11)

De facto, o S3 conseguiu, através da expressão musical, interligar as outras expressões, mas não existiu uma actividade onde conseguisse gerir todas as expressões artísticas, algo que também tinha sido realçado pelo O3, quando da análise das entrevistas.

Assim, nos questionários, destaca-se que a estratégia que foi seleccionada para trabalhar as expressões artísticas foi a ‘globalizada’, mas na prática, tendo por base o diário de campo do sujeito de investigação, a observação directa do investigador, assim como o «poster» final, compreendemos que a estratégia utilizada foi, de facto, a ‘agrupada’.

A Tabela 8 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S3.

Tabela 8 - Indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Estratégias	Agrupadas	“Também admitiu que apesar do projecto ser na área musical, o aluno deveria ter desenvolvido mais as expressões de uma forma integrada, levando as utentes a participar de uma forma natural. Foi notória a evolução do grupo e sobretudo o aumento da auto estima ao longo deste período de estágio.” (14-15)	Relatório de campo
		“Mantêm-se as mesmas competências observadas na visita anterior, não manifestando o estagiário, facilidade na integração das expressões.” (17)	
		“No entanto o aluno demonstrou ainda dificuldade de gerir todas as áreas expressivas no seu projecto, introduzindo-as de uma forma obrigatória, não fluida e integradas em pequenos grupos, não atingindo a globalização das expressões.” (11)	
		“A entrega do instrumento a cada utente foi também um pretexto para, em conversa informal com o grupo, o formando obter informações sobre os gostos musicais pessoais de cada uma delas, recuperando, assim, memórias passadas e gostos presentes, bem como toda uma experiência de vida, que em alguns casos se fez remontar à meninice das idosas. É o rancho da aldeia que se relembra, é o piano de cauda onde se aprenderam as primeiras notas e são as melodias que se trauteavam nas aulas de costura e que compõem toda uma herança musical individual e marcante da personalidade de cada idosa.” (7)	Diário de Campo

		<p>“Foi ainda nesta semana que teve início a aprendizagem da Teoria Musical e o primeiro contacto do grupo com a Educação Musical, através da tomada de conhecimento das notas musicais Sol e Lá. Esta aprendizagem procurou ser o mais lúdica possível, recorrendo de forma constante a gestos associados às notas musicais já referidas. Para tornar também mais concretizável e menos abstracta esta aprendizagem, o formando recorreu muitas vezes à visualização de imagens dos diversos tipos de flautas, bem como da sua utilização em diversos tipos de contextos, desde orquestras, a bandas militares, a grupos de música popular e até em contexto escolar.” (8)</p>	Diário de campo
		<p>“Durante esta semana, o formando organizou uma actividade de expressão motora associada à Música, tendo sugerido às idosas diversos exercícios onde tentariam reproduzir sons musicais a partir do próprio corpo (mãos e pés). Com esta actividade, procurou-se contribuir para o relaxamento e descontração das utentes, alternando um pouco o trabalho teórico mais intensivo, com actividades práticas, mas igualmente ligadas à educação musical. Desta forma, as idosas aperceberam-se que a música está em todos os sons que nos rodeiam.” (157)</p>	
		<p>“ ‘Espelho Musical’, durante a qual as idosas eram convidadas a colocarem-se em pares, frente a frente umas às outras (sendo que uma das utentes fez par com o formando). Uma de cada vez emitia uma nota musical na flauta de bisel e o seu par, simulando um espelho, teria que imitar a mesma nota musical. Com esta actividade, as utentes desenvolveram diversas competências na área da expressão motora e também no domínio da expressão musical.” (231)</p>	
		<p>“Por outro lado, em termos motores, e utilizando a música como motivação, foi possível trabalhar ao nível da força e mobilidade articular de mãos (abrir e fechar as mãos). As idosas começaram por aplaudir sem som, roçando as palmas e os dedos, de forma alternadamente lenta e rápida, para, de seguida, executarem diversos tipos de aplausos: palmas de elefante, expressivas e lentas, palmas de formiga, rápidas, fugazes e leves, brincando depois com o contraste entre as duas.” (233)</p>	
		<p>“Desta maneira, de forma lúdica, trabalhou-se a associação de imagens e sons, demonstrando-se ao grupo que, no nosso dia-a-dia estamos permanentemente rodeados de sons que nem sempre temos capacidade de escutar.” (303)</p>	
		<p>“Na semana de 01 a 05 de Junho, o formando tentou potencializar o facto de se estar a entrar na época dos santos populares, fomentando a audição e a execução vocal de várias marchas populares, bem como de exercícios motores e plásticos associados a esta temática.” (518)</p>	

		“As actividades plásticas continuaram a ser desenvolvidas, à medida que novas notas musicais iam sendo aprendidas, já que o formando procurou promover as diversas áreas de expressão, verbal, auditiva, plástica e motora.” (15)	
		“A música melhora as capacidades motoras, emocionais, comunicacionais e plásticas dos idosos” (26)	Poster
	Globalizadas	“Penso desenvolver estas expressões de uma forma globalizada” (10)	Questionário

9.3.1.4. Sujeito 4

O S4, no questionário inicial, seleccionou a estratégia ‘agrupada’, onde mencionou ter como objectivo principal utilizar a expressão motora, sonora, verbal, escrita e plástica. Ao longo do seu diário de campo, várias foram as reflexões onde este grupo de expressões foi visível. Quando o S4 se refere ao ‘Dia da Terra’ expõe:

“As expressões utilizadas foram a verbal e plástica, quando a idosa elaborou as bolas em papel crepe e as colou no cartaz; a poética e escrita, quando foi elaborada e declamada uma frase para se colocar no cartaz, que se transformou num slogan dedicado a este dia” (DS4 – 171)

Igualmente no relatório de campo do investigador ficou bem claro que a estratégia utilizada ao longo do projecto de intervenção do S4 foi a ‘agrupada’, pois refere que, “também há a salientar a adaptação das expressões artísticas integradas nas suas propostas, na maior parte das vezes em pequenos grupos, onde a expressão verbal, plástica e poética têm sido as mais exploradas” (DS4 – 8).

No seu «poster» final, o S4 assinala, nos objectivos do projecto, que pretende “melhorar a qualidade de vida dos idosos, mediante a prática de actividades lúdicas e expressivas” (PS4 – 6).

Assim, tanto nos questionários, como nos diários de campo, relatórios de campo e «posters», destaca-se que a estratégia utilizada pelo S4 foi a ‘agrupada.’

A Tabela 9 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S4.

Tabela 9- Indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
	Isoladas	“Nestas actividades, a expressão utilizada foi a verbal” (336)	Diário de campo
Estratégias		“Assim como uma facilidade na adaptação das expressões integradas e das técnicas de animação, nos projectos de animação domiciliária. A salientar a alteração à rotina das utentes, assim como a transformação no seu dia -a- dia que seria de louvar continuar a desenvolver no futuro pela Câmara de Odivelas.” (14-15)	Relatório de campo
		“Assim como de utilização das expressões artísticas e de técnicas de animação.” (16)	
		“Também há a salientar a adaptação das expressões artísticas nas suas propostas, na maior parte das vezes em pequenos grupos onde a expressão verbal, plástica e poética têm sido as mais exploradas.” (8,9)	
	Agrupadas	“Utilizei para o efeito a Expressão Verbal, Motora (na feitura de alguns exercícios físicos), Escrita (a idosa detectou gravuras num cartaz relativamente aos bons hábitos alimentares) e Poética (quando a idosa declamou uma pequena frase sobre o tema abordado).” (64)	Diário de Campo
		“Com esta actividade, pude trabalhar competências ao nível da comunicação, criatividade, organização e autonomia. As expressões utilizadas foram: Verbal (na narração da actividade) e Musical (a idosa trauteou alguns cantares da sua terra).” (64)	
		“Pude trabalhar competências relativamente à criatividade, comunicação, organização, autonomia e catalisação de potencialidades. As expressões utilizadas foram: Verbal, Plástica (a idosa elaborou as bolas em papel crepe e colou-as no cartaz), Poética e Escrita (foi elaborada e declamada uma frase para se colocar no cartaz, que se transformou num slogan dedicado a este dia, como se pode ver na fig. n.º 8). Esta actividade não estava programada no meu Plano de Actividades, o que tornou este projecto ainda mais interessante, visto que foi uma actividade que celebrou uma data importante.” (171)	Diário de Campo

		“As expressões utilizadas para esta actividade foram a Verbal (explicação desta técnica) e Plástica (confeção dos trabalhos em trapilho). Trabalhei competências ao nível da criatividade, autonomia, comunicação e ajudei a idosa a expandir a sua criatividade.” (172)	Diário de campo
		“No que concerne às expressões foram utilizadas a Expressão Verbal e Escrita e as TIC.” (336)	
		“Utilizei para o efeito a Expressão Verbal, Motora (na feitura de alguns exercícios Fig. n.º 11 – Passear para Mais Tarde Recordar - Núcleo Histórico de Odivelas , físicos) Escrita (a idosa detectou gravuras num cartaz relativamente aos bons hábitos alimentares) e Poética (quando a idosa declamou uma pequena frase sobre o tema abordado).” (337)	
		“As expressões utilizadas foram: verbal, motora e escrita.” (339)	
		“Penso desenvolver estas expressões de uma forma agrupada” (10)	Questionário
		“Melhorar a qualidade de vida dos idosos, mediante a prática de actividades lúdicas e expressivas.” (6)	Poster

9.3.1.5. Sujeito 5

Em relação ao S5 a estratégia assinalada nos questionários iniciais foi a ‘globalizada’ e as expressões artísticas mais seleccionadas foram a expressão dramática, a poética, a musical, a sonora, a verbal e a escrita.

Nos diários de campo do S5, foi de facto notória a utilização de um grupo específico de expressões. Dado que o próprio projecto desenvolvia a expressão dramática, o Teatro Negro, a expressão verbal e a plástica apareceram sempre em conjunto. Numa das suas reflexões, o S5 menciona:

“Ensaiei-se em seguida as diferentes formas em que se transforma o pano preto, anteriormente o medo, e um desafio à criatividade de cada um. Pano que ganhou formas tão distintas como uma ponte, um barco, um livro, uma montanha, um

túnel.... Outra chamada de atenção para o ser genuíno nas emoções...” (DS5 – 1779)

Numa das observações directas do investigador, ficou registado que o S5 soube “utilizar metodologias e técnicas de intervenção socioculturais e demonstrou conhecer as várias formas de expressão e utilizar as expressões integradas globalizadas” (RS5 – 16). Similarmente o «poster» elaborado no final do estágio demonstrou que “houve um encontro com as expressões criativas integradas...” (PS5 – 7).

Desta forma, no questionário, o S5 seleccionou a estratégia ‘globalizada’, mas na análise da prática, através dos diários de campo e dos relatórios de campo não podemos assegurar que existiu uma globalização das expressões, apesar de terem existido algumas actividades onde elas apareceram de facto todas integradas. Salientamos, assim, ter sido utilizada a estratégia ‘globalizada’, mas esta não foi contínua ao longo das actividades do projecto. Foi um processo muito idêntico ao do S2.

A Tabela 10 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S5.

Tabela 10 - Indicadores da categoria 'Estratégias' referentes ao S5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
	Isoladas	“O estagiário pediu que pensassem em perguntas estapafúrdias até à próxima sessão. O entusiasmo caracterizou os participantes, neste preciso momento criativos que foram profícuos em perguntas estapafúrdias.” (15)	Diário de campo
		“Após a representação o estagiário desafiou os participantes a experimentarem, a vivenciarem a mencionada estética da expressão dramática. O desafio não registou para os anais da história qualquer resistência dos participantes que com uma pequena orientação do estagiário souberam pacificamente distribuir-se pelas personagens da história tendo a Alvilde chamado a si o papel da narradora.” (392)	Diário de Campo
		“Verbal e Poética” (235)	
		“Foi com emoção e muita garra que os três participantes (infelizmente só apareceram três) rasgaram o papel de embrulho e foi com muita emoção que descobriram o material. Colocaram o material sobre a mesa com a ajuda da técnica e do estagiário, este aproveitou para dizer que era o momento de dar largas à imaginação e de se divertirem a fazer as marionetes em papel, ou seja, das personagens, das emoções e das letras ganharem forma. Para tal desenrolou o papel cenário onde tinha sido anotada a história composta de várias ideias.” (579)	

Estratégias	Agrupadas	“Depois de muitas pinceladas um a um contou a sua história através da criação plástica que serviu igualmente para um criativo desenvolvimento de competências interpessoais e sistémicas” (1383)	Diário de Campo
		“Posteriormente com o pano preto (que dava formas e expressão ao medo) continuou uma dinâmica deveras interessante.” (1445)	
		“Tempo para os participantes serem desafiados a improvisações á volta desta emoção, improvisações com música cuidadosamente pensada para o efeito.” (1604)	
		“Trabalhou-se (ensaiei-se) em seguida as diferentes formas em que se transforma o pano preto (anteriormente o medo) e um desafio à criatividade de cada um. Pano que ganhou formas tão distintas como uma ponte, um barco, um livros uma montanha, um túnel... Outra chamada de atenção para o ser genuíno nas emoções. Não encenar sentimentos...” (1779)	
		“O desafio era partir em busca de elementos da natureza para que cada um pudesse criar uma história para o Mateus.” (1833)	
	Globalizadas	“Depois de derivações musicais, derivações dramáticas, verbais, poéticas e plásticas por parte dos pequenos participantes e escondidos por um pano preto estavam adereços para os pequenos participantes contarem a história que tinham ouvido” (130)	Diário de Campo
		“Actividade de expressão dramática [com o encontro com as demais expressões criativas integradas (expressão musical, expressão verbal, expressão poética, expressão plástica)] mais especificamente ao Teatro Negro (Teatro da Luz Negra)”(194)	
		“A actividade inicia-se com a leitura da história “Bernardo faz birra” numa dinâmica criativa. Desperta-se a imaginação do público-alvo reforçada por uma gestualidade na expressão facial e ao mostrar as imagens (ilustrações) da história (Expressa Verbal, Expressão Poética, Expressão Corporal, Plástica e Expressão Dramática).” (751)	
		“Uma dramatização que foi um encontro de expressões criativas integradas. Utilizaram com mestria a expressão dramática (expressão criativa primordial neste trabalho) onde a expressão musical (faziam música com folhas de jornal em unísono e com outros adereços), a expressão plástica (recortavam folhas de jornal mostrando figuras e imagens criativas), a expressão corporal (o corpo das duas técnicas adquiriu uma gestualidade como se de palavras de carne e osso se tratasse), a expressão verbal (bem pensada para os diversos momentos) e expressão poética (um texto de uma riqueza de emoções e sentidos) tinham a sua importância (igualmente um reforço da expressão dramática). Tudo para sublimar a importância dos sentidos, a importância das emoções.” (518)	
		“A actividade continuou contando aos índios que seria divertido levar uma pequena dança a chefe índia Pachamamã Acalá. Pouco a pouco o processo criativo foi dando os seus frutos e uma dança com música foi nascendo (expressão dramática, expressão corporal, expressão verbal e expressão musical).” (318)	

	Globalizadas	“Inicia-se a actividade com uma pequena dramatização para despertar a curiosidade, a imaginação, para despertar para as múltiplas e diferentes possibilidades de explorar o pequeno teatro de luz negra. Dramatização para fazer um elo com todo o trabalho que tem vindo a desenvolver (Expressão Dramática, Expressão Poética, Expressão Verbal, Expressão Plástica e Corporal).” (1018)	
		“Com os objectos, depois de seleccionados por cada participante, iniciar uma exploração de diversas funções (primeira leitura). Como é? De que é feito? Fase seguinte desconstrução da sua função atribuindo-lhe outros significados (Expressão corporal, expressão dramática, expressão verbal, expressão poética e musical). Trocar uma ou duas vezes de objecto com outro participante e repetir, vivenciar novamente todo o processo criativo. Seleccionar um só objecto.” (1143)	
		“Desperta-se a imaginação do público-alvo reforçada por uma gestualidade na expressão facial e ao mostrar as imagens (ilustrações) da história (Expressão Verbal, Expressão Poética, Expressão Corporal e Expressão Dramática).” (1765)	
		“Utilizar metodologias e técnicas de intervenção sócio – culturais; Conhecer as várias formas de expressão e utilizar as expressões integradas;” (16)	Relatório de Campo
		“Penso desenvolver estas expressões de uma forma globalizada” (10)	Questionário
		“2º Momento: Atelier de ex-pressão dramática - Teatro Negro - criação de história (imaginação) e dramatização (acção), num encontro com as expressões criativas integradas” (7)	Poster

9.3.1.6. Sujeito 6

O S6, que no questionário inicial pretende desenvolver a estratégia ‘globalizada’, menciona que utilizará mais a expressão corporal, dramática, motora, poética e verbal. Regista, numa das suas reflexões no diário de campo, o ‘agrupar’ das expressões:

“Nessa altura fiz um relaxamento direccionado, pedindo aos alunos para consciencializarem a leveza adquirida, fazendo um vazio interno, imaginando-se um grande balão branco, onde, de seguida, tiveram de visualizar a sua personagem na canção, inventando de seguida algumas falas, e, com a música, fazer viver a personagem. Terminada esta parte voltámos à leitura do ‘Deus’, tentando encontrar expressividade com a distribuição da personagem já definida.” (DS6 – 559)

Quanto aos relatórios do investigador, destacamos um extracto do último relatório de campo, que, referindo-se ao processo, confirma que “as expressões integradas fizeram parte do espectáculo, continuando a lacuna da expressão plástica em relação aos cenários e exercícios desenvolvidos ao longo do processo do projecto” (RS6 – 13).

Identicamente no «poster» final, “a utilização integrada de estratégias de ASC e de formação em teatro, demonstrou ser pertinente e favoreceu a consecução dos objectivos delineados” (PS6 – 23).

Assim, todos os instrumentos utilizados, quer pelo sujeito de investigação, quer pelo investigador, vão mais ao encontro da uma estratégia ‘globalizada’, no entanto, houve momentos no processo de desenvolvimento do projecto do S6, onde, sobretudo, a expressão plástica estava ausente dessa globalização.

A **Tabela 11** apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Estratégias’, referentes ao S6.

Tabela 11 - Indicadores da categoria 'Estratégias' referentes ao S6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Estratégias	Agrupadas	“Nos dois grupos as historias que surgiram foram demasiado abstractas tendo os alunos dado livre curso ao absurdo do seu imaginário, tendo-se criado no entanto situações divertidas e com bom espírito de grupo. Para terminar a aula, novamente numa roda e tendo cada um, um sapato na mão, cantámos as pombinhas da Catrina com um jogo de coordenação com os sapatos, acelerando o ritmo da canção” (76)	
		“Novamente a pares pedimos que escolham um tema, um filme ou um livro mesmo que imaginário sobre o qual vão falar em catadupa, um por cima do outro, como se tentassem vencer uma discussão, juntando de seguida a outras duplas até a discussão abstracta se ter generalizado à turma. A seguir realizámos uma luta em câmara lenta,” (138)	
		“Depois da conversa e leitura do poema dividimos a turma em três grupos, e cada um teve quinze minutos para discutirem e ensaiarem uma pequena improvisação a partir do referido poema. Os trabalhos apresentados, embora sem surpreenderem a nível de imaginação, mostraram um grande empenhamento não sendo nada figurativos.” (213)	
		“Cada aluno recebe um envelope que contém uma carta com uma boa ou má notícia, escolhida antecipadamente pelo orientador. O aluno deverá expressar os seus sentimentos de modo a que se perceba que notícia recebeu. O exercício é realizado individualmente, com todo o grupo a assistir. No fim de cada improvisação o aluno é instado a contar a sua experiencia e todo o grupo e orientadores comentam a sua prestação.” (274)	
		“Pede-se a um aluno para se deitar no chão relaxado com a cabeça soerguida, todos os alunos devem deitar-se sobre ele também relaxadamente. O primeiro deverá conseguir sair debaixo dos outros rastejando enquanto conta uma história. Devido ao grande envolvimento físico e psíquico deste trabalho, seguiu-se um relaxamento no chão, seguindo-se o exercício da árvore, que tal como da primeira vez que o fizemos, foi executado duas vezes. Desta vez o controlo físico foi muito superior.” (321)	

Estratégias	Agrupadas	“De seguida o orientador colocou música e os alunos realizaram o exercício da árvore duas vezes, notando-se uma grande evolução neste trabalho. Até ao fim da aula realizaram-se improvisações sujeitas também ao tema da traição, mas tendo sido pedido aos alunos que se inspirassem no ambiente do filme Chicago.” (480)	
		“Nessa altura fez um relaxamento direccionado, pedindo aos alunos para consciencializarem a leveza adquirida, fazendo um vazio interno, imaginando-se um grande balão branco, onde de seguida tiveram de visualizar o seu personagem na canção. Inventando de seguida algumas falas e com música, “fazer viver” a personagem. Terminada esta parte voltámos à leitura do “Deus” tentando encontrar expressividade com a distribuição de personagens já definida.” (559)	
		“Começámos com o relaxamento individual com som, seguimos com a consciencialização da energia e o exercício da “árvore”, e depois com o exercício de aquecimento emocional que termina numa pequena coreografia de três movimentos que devem ser mostrados a todos. Chegámos ao intervalo com o exercício do “espelho” e “olho de mosca”. Depois do intervalo distribuímos um texto que foi a primeira proposta para o espectáculo, a versão original de “Deus” de Woody Allen.” (370)	
		“As expressões integradas fizeram parte do espectáculo, continuando a lacuna da expressão plástica por parte dos cenários e exercícios desenvolvidos ao longo do processo do projecto.” (13)	Relatório de Campo
		“Utilizou quase todas em conjunto, tendo maior dificuldade na adaptação da expressão plástica ao seu projecto. Predominaram as outras agrupadas.” (14)	
	Globalizadas	“Penso desenvolver estas expressões de uma forma globalizada” (94)	Questionário
		“A utilização integrada de estratégias de Animação Sociocultural e de Formação em Teatro demonstrou ser pertinente e favoreceu a consecução dos objectivos delineados.” (23)	Poster

9.3.2. Mediação

O processo de Mediação que o AS desenvolve na sua prática profissional é factor importante de análise neste estudo. Se, por um lado, tivemos a perspectiva dos orientadores através da análise dos discursos das entrevistas, por outro lado, vamos aqui expor a perspectiva da prática através da análise dos discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, assim como dos relatórios de campo do investigador.

Assim, antes do estágio se iniciar, e de acordo com o **Gráfico 10**, podemos constatar que a maior parte dos sujeitos de investigação pretendia desenvolver um modelo de mediação transformativa, coincidindo com a interpretação dos discursos dos diários de campo, **Gráfico 11**,

assim como com os «posters» científicos, **Gráfico 12**, e também com os relatórios de campo do investigador, **Gráfico 13**.

Gráfico 10 – Mediação: questionários – sujeitos de investigação

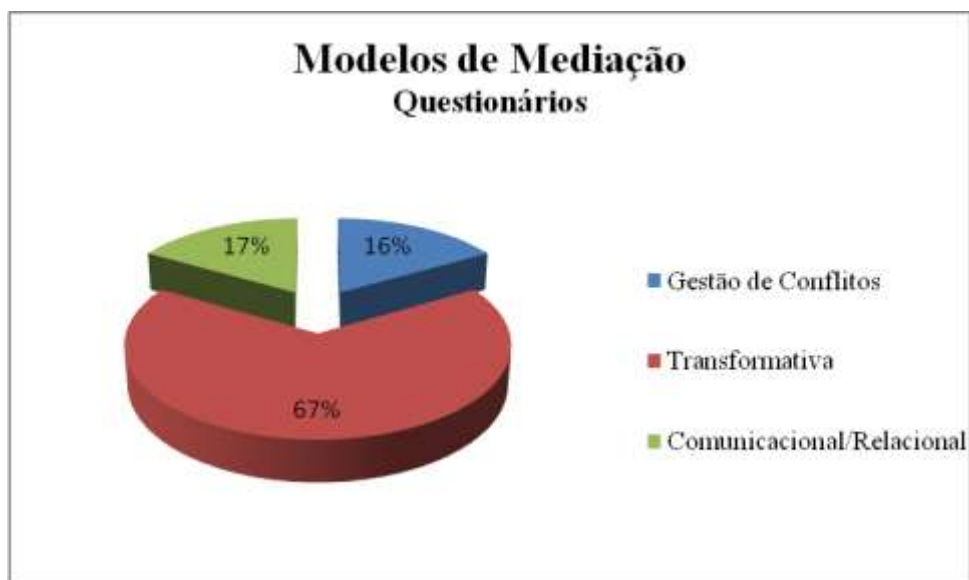


Gráfico 11 – Mediação: diários de campo – sujeitos de investigação

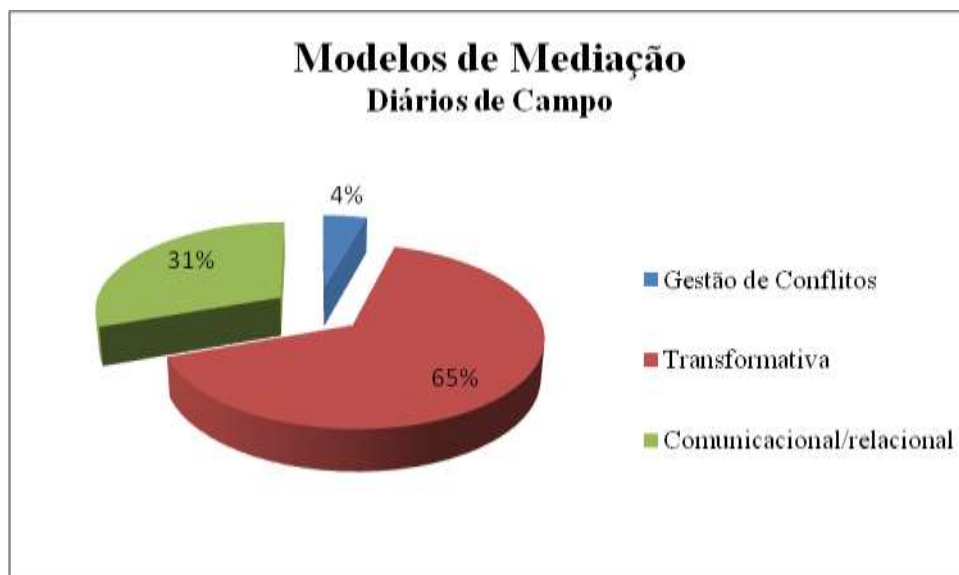


Gráfico 12 – Mediação: posters – sujeitos de investigação

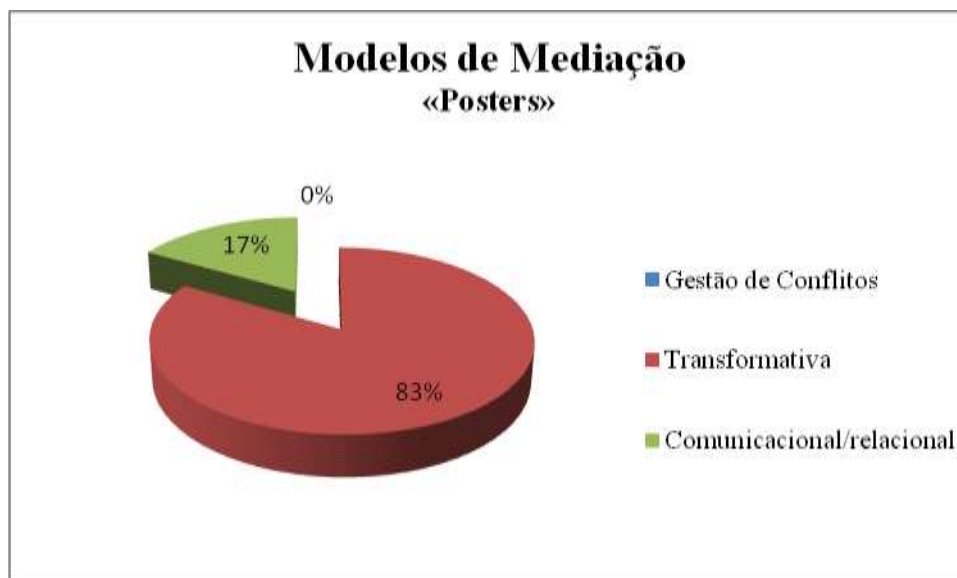
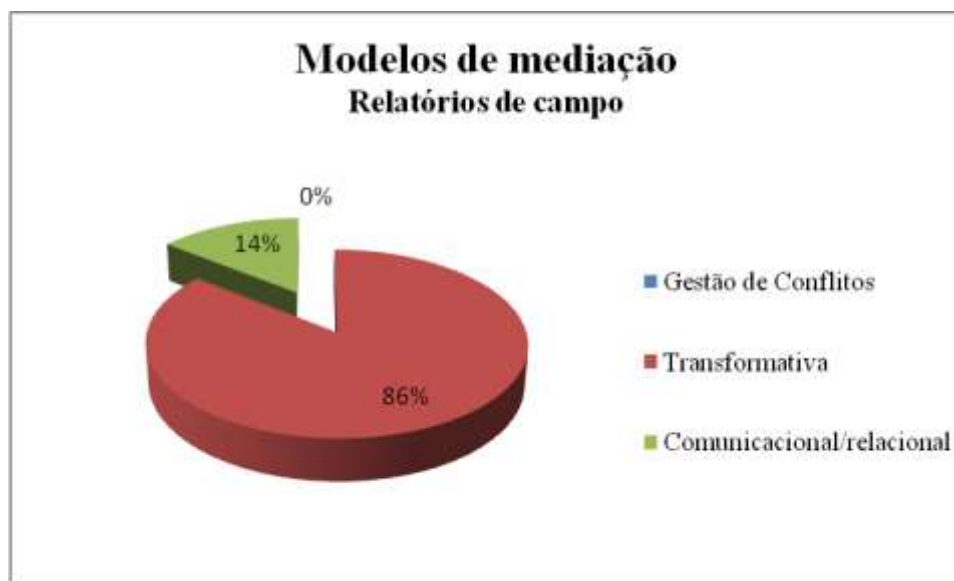


Gráfico 13 – Mediação: relatórios de campo – investigador



9.3.2.1. Sujeito 1

Tal como Boqué (2008) refere, todos os processos de mediação apresentam variantes, pois as pessoas são todas diferentes, e, por esta razão, um bom processo de mediação é o que conduz os intervenientes a ouvirem-se, aceitarem e compreenderem a maneira de pensar dos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação

outros, identificando interesses comuns. Foi todo este processo que o S1 conseguiu desenvolver com o grupo de crianças, investindo sempre no final de cada actividade, no diálogo, nas reflexões, nas críticas e nos comentários.

O S1, no questionário inicial, assinalou a mediação de conflitos como sendo o modelo a explorar com o grupo-alvo. As características deste grupo de crianças, diagnosticadas no pré-projecto, anteriormente referidas no capítulo 6 sobre a Metodologia, demonstravam a grande necessidade de dinamização de actividades, dinamização de espaços e sobretudo actividades na área de dinâmica de grupos, visto desenvolverem-se poucas actividades no Centro e também porque a relação entre as crianças era normalmente conflituosa. Por esta razão, a mediação de conflitos fazia todo o sentido neste projecto.

Ao analisarmos os relatórios de campo do investigador e o «poster» final do S1, detectamos que, de facto, inicialmente, a mediação de conflitos, baseada na resolução de problemas (Bush & Folger, 1996), onde o mediador tem o papel de ajudar a encontrar as melhores soluções para as pessoas em conflito, foi a mais utilizada pelo S1. No entanto, com a evolução do estágio, a mediação foi um pouco mais abrangente, levando os elementos do grupo a relacionarem-se de uma forma diferente, gerando, assim, mudanças nas relações interpessoais (Pruitt, 1981), sucedendo, deste modo, a mediação transformativa.

As mudanças iniciais que as actividades desenvolvidas promoveram, dizem respeito à comunicação e à cooperação entre os vários elementos do grupo, que antes de o S1 estar no Centro, eram muito difíceis de ocorrer. No diário de campo do sujeito de investigação, referindo-se a uma das actividades iniciais desenvolvidas, declara que “o ‘jogo da memória com fruto’ tinha como objectivos trabalhar a concentração e a atenção, e, no final da actividade, fizemos um balanço onde o grupo...conseguiu perceber qual era o objectivo principal” (DS1 – 483). Tal comunicação era impensável no início do estágio do S1, o que, de facto, demonstra que se promoveu uma transformação necessária da mediação, iniciada na resolução de conflitos, mas sucedida pela mediação transformativa.

Num dos últimos relatórios de campo, refere-se que “a aluna demonstrou competências adquiridas a nível de organização, planificação e gestão de eventos, assim como

na dinamização de espaços, relacionamento, comunicação e técnicas de Animação... criando hábitos de dinamização de actividades, que até ao momento não existiam” (RS1 – 12,14).

Igualmente no seu «poster» final destaca-se a reflexão: “salientar que as dinâmicas de grupo tiveram um papel muito importante... ajudando a desenvolver nas crianças a auto-estima, a concentração, o espírito de equipa e cooperação” (PS1 – 24).

Podemos, assim, afirmar que o S1 desenvolveu o seu projecto através de um modelo de mediação transformativa, apesar de ter iniciado esse processo através de um modelo de mediação de conflitos.

A Tabela 12 apresenta, em síntese, os Indicadores da categoria ‘Mediação’, referentes ao S1.

Tabela 12 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	“Apesar da saída do líder a minha estratégia é sem dúvida gerir conflitos, o controlo sobre o grupo, a criatividade no planeamento e na execução das actividades.” (447)	Diário de campo
		“Mediação centrada na gestão de conflitos” (143)	Questionário
	Transformativa	“A aluna demonstrou competências adquiridas a nível de organização, planificação e gestão de eventos, assim como na dinamização de espaços, relacionamento, comunicação e técnicas de Animação” (14)	Relatório de campo
		“Adaptação muito boa à instituição, criando hábitos de dinamização de actividades, que até ao momento não existiam.” (12)	
		“O Jogo da memória com fruto tinha como objectivos trabalhar a concentração, atenção, no final da actividade fizemos um balanço e o grupo adorou a actividade e consegui perceber qual era o objectivo principal.” (483)	Diário de Campo
		“Contudo torna-se importante salientar que as dinâmicas de grupo tiveram um papel muito importante no CACI porque	Poster

		ajuda a desenvolver nas crianças a auto estima, a concentração, o espírito de equipa, a cooperação.” (24)	
	Comunicacional / Relacional	---	---

9.3.2.2. Sujeito 2

O S2 regista no questionário inicial pretender desenvolver uma mediação transformativa, assinalando no campo das observações que “será extremamente importante a realização de determinadas dinâmicas com o grupo em questão, de modo a crescerem em vários níveis diferentes. Não só o crescimento pessoal..., mas igualmente a pessoa em relação ao grupo”.

Isso vai ao encontro dos discursos de todos os outros instrumentos, onde no relatório de campo do investigador se realçou que o “aluno demonstrou muita calma e colaboração, conseguiu conquistar o grupo, levando-o a experimentar outro tipo de actividades que até ao momento não eram desenvolvidas” (RS2 – 14).

Ainda no «poster» refere que “o ASC tem um papel fundamental na estruturação de uma vida emergente em ambiente não familiar” (PS2 – 17), e os diários de campo do sujeito de investigação demonstraram que iniciou todo o processo através de uma mediação de conflitos, onde “um conflito ou outro entre os elementos femininos mais novos foram acontecendo, tentando o estagiário numa primeira instância perceber se as crianças conseguiam entre elas resolver a situação” (DS2 – 320).

Assim como no caso anterior do S1, o projecto do S2, iniciando-se através de uma mediação de conflitos, foi sucessivamente convertendo-se numa mediação transformativa. Mais uma vez, nos seus diários de campo, relata que “são situações que acompanham qualquer pessoa no seu dia-a-dia e é muito importante que crianças com estas tipologias possam saber entender e desdramatizar determinadas situações” (DS2 – 971).

O processo de mediação do S2, ao desenvolver de uma forma sequencial a mediação de conflitos e a mediação transformativa, vai ao encontro do que menciona Lopes (2006, p. 536) quando defende que o “Animador assume a função de propiciar transformações, de criar forma, superar contradições. Mediante a função mediadora, ... a intenção é a de promover a liberdade de expressão individual num contexto de relacionamento interpessoal e grupal.”

A Tabela 13 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Mediação’ referentes ao S2.

Tabela 13 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	“Um conflito ou outro entre os elementos femininos mais novos foram acontecendo, tentando o estagiário numa primeira instância perceber se as crianças conseguiam entre elas resolver a situação.” (320)	Diário de Campo
	Transformativa	“O aluno demonstrou ser motivador, mediador de conflitos e impulsionador da criatividade ao longo de toda a actividade.” (17)	Relatório de Campo
		“O estagiário conseguiu controlar o grupo nos momentos de pequenos conflitos assim como nos momentos de desânimo por não se conseguir desenvolver a tarefa com tanta facilidade. Chamou sempre a atenção para a dificuldade da actividade e para a necessidade de concentração.” (12)	
		“Sempre demonstrando muita calma e colaboração, conseguiu conquistar o grupo, levando-o a experimentar outro tipo de actividades que até ao momento não eram desenvolvidas no CES.” (14)	
		“Mediação centrada no crescimento pessoal dos elementos do grupo – transformativa” (141)	Questionário
		“De realçar que o estagiário esteve muito mais colaborativo, ou seja, com os mais velhos deixou-os explorar com os mais novos auxiliou-os para que não houvesse nenhum acidente.” (582)	Diário de Campo
		“São situações que acompanham qualquer pessoa no seu dia-a-dia e é muito importante que crianças com estas tipologias saibem entender e desdramatizar determinadas situações que lhes pode acontecer durante toda a vida e que, em situações lúdicas, são agora trabalhadas” (971)	

		“O Animador Sociocultural tem um papel fundamental na estruturação de uma vida emergente em ambiente não familiar.” (17)	Poster
	Comunicacional / Relacional		---

9.3.2.3. Sujeito 3

Para o S3, segundo o questionário inicial, “um dos papéis do ASC é contribuir para a mudança e para o crescimento pessoal do grupo com o qual exerce a sua actividade.” Desta forma, elegeu a mediação transformativa como o modelo a utilizar ao longo do projecto.

Em relação aos discursos analisados dos diários de campo, do «poster» e dos relatórios de campo, foram todos análogos em relação à utilização de uma mediação transformativa. Num dos diários de campo iniciais, o sujeito de investigação refere:

“No final de todas as semanas, o formando procurou promover uma conversa informal com as idosas, de forma a poder aperceber-se das dificuldades e problemas eventualmente surgidos no seio do grupo, e, se tal ocorresse, poder delinear estratégias de (re) mediação” (DS3 – 11).

Mais tarde, num outro diário, menciona que “não era apenas um ouvir passivo, mas de vez em quando as idosas já emitiam pareceres relacionados com as suas aquisições e experiências musicais” (DS3 – 375).

Nos relatórios de campo, o investigador também salienta que “reconheceram-se capacidades como, o ser um bom relacionador, comunicador e dinamizador de actividades musicais” (RS3 – 13). Além disso, o «poster» do sujeito de investigação refere como sendo um dos objectivos do projecto o “desenvolver a autonomia pessoal e as relações interpessoais, bem como a capacidade de comunicação e de socialização” (PS3 – 6).

Assim, existe coerência, nos discursos estudados, em relação ao processo de mediação transformativa desenvolvido por este sujeito de investigação.

A Tabela 14 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Mediação’ referentes ao S3.

Tabela 14 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	---	---
	Transformativa	“Reconheceu-lhe capacidades como o ser um bom relacionador, comunicador e dinamizador de actividades musicais” (13)	Relatório de Campo
		“Utilizar metodologias e técnicas de intervenção sócio – culturais;” (15)	
		“Com bastante persistência este estagiário tem conseguido aliar algumas técnicas de animação com os seus conhecimentos musicais” (12)	
		“Mediação centrada no crescimento pessoal dos elementos do grupo – transformativa” (138)	Questionário
		“No final de todas as semanas de intervenção, o formando procurou promover uma conversa informal com as idosas, de forma a poder aperceber-se das dificuldades e problemas eventualmente surgidos no seio do grupo, e se tal ocorresse, poder delinear estratégias de remediação.” (11)	Diário de Campo
		“Foi muito bom observar que, o entusiasmo pela música se mantinha por parte do grupo, mas que o sentido da audição estava já mais apurado. Não era apenas um ouvir passivo, mas de vez em quando as idosas já emitiam pareceres relacionados com as suas aquisições e experiências musicais.” (375)	
		“Fomentar a aquisição de novos conhecimentos e a Criatividade dos Idosos, pela iniciação na prática instrumental de flauta de Bisel; Desenvolver a autonomia pessoal e as relações Interpessoais bem como a capacidade de comunicação e de Socialização;” (7)	«Poster»
	Comunicacional / Relacional		---

9.3.2.4. Sujeito 4

O S4, no questionário inicial, assinalou a mediação transformativa como sendo o processo a utilizar no desenvolvimento do seu projecto de intervenção. Testemunho dessa mediação transformativa são os diários de campo onde o sujeito de investigação afirma, no último mês do seu estágio, que “nesta actividade, mais uma vez, pude constatar que todos os objectivos foram alcançados, desde a prevenção do isolamento e consequente solidão, ao privilégio do contacto com o exterior, permitindo assim a sua socialização com o meio envolvente” (DS4 – 441).

Nos relatórios de campo do investigador, foi igualmente visível esse processo de mediação, quando salienta “a alteração à rotina das utentes, assim como a transformação do seu dia-a-dia” (RS4 – 14). Isto vai ao encontro de um dos conteúdos do «poster» do S4, quando regista como objectivos o “promover a socialização entre os idosos domiciliários e a comunidade que os rodeia e melhorar a qualidade de vida dos idosos, mediante a prática de actividades lúdicas e expressivas” (PS4 – 5).

Todos estes discursos se interligam com a mediação transformativa e vão ao encontro do que Lopes (2006, p. 331) menciona quando se refere à animação ao domicílio:

“Associa-se, também, à necessidade de desenvolver a auto-estima para que o idoso não perca a autonomia, levando-o, se possível, à execução das tarefas inerentes à vida quotidiana, a reinseri-lo no meio social envolvente, mediante a manutenção ou o restabelecimento de laços com a comunidade, através de acções dinâmicas e de partilha de experiências e vivências que visem a preservação da sua identidade e da sua interacção”.

A Tabela 15 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Mediação’ referentes ao S4.

Tabela 15 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	---	---

	Transformativa	“Presenciou-se uma terceira actividade em casa da utente através de um dos mini - projectos “conhecer a minha terra”, onde a aluna apresentou à utente através da internet, varias imagens do concelho, assim como as noticias mais recentes do mesmo.” (12)	Relatório de Campo
		“A salientar a alteração à rotina das utentes, assim como a transformação no seu dia -a- dia” (14)	
		“Mediação centrada no crescimento pessoal dos elementos do grupo – transformativa” (144)	Questionário
		“Pude trabalhar competências relativamente à criatividade, comunicação, organização, autonomia e catalisação de potencialidades. As expressões utilizadas foram: Verbal, Plástica (a idosa elaborou as bolas em papel crepe e colou-as no cartaz), Poética e Escrita (foi elaborada e declamada uma frase para se colocar no cartaz, que se transformou num slogan dedicado a este dia, como se pode ver na fig. n.º 8). Esta actividade não estava programada no meu Plano de actividades, o que tornou este projecto ainda mais interessante, visto que foi uma actividade que celebrou uma data importante” (171)	Diário de Campo
		“Esta actividade foi muito satisfatória para mim, não só pelo enriquecimento histórico e cultural, mas também pelo regozijo que pude observar na D.ª Alice.” (145)	
		“Nesta actividade mais uma vez pude constatar que todos os objectivos foram alcançados, desde a prevenção do isolamento e consequente solidão, ao privilégio do contacto com o exterior, permitindo assim a sua socialização com o meio envolvente.” (441)	
		“Promover a socialização entre os idosos domiciliários e a comunidade que os rodeia; - Melhorar a qualidade de vida dos idosos, mediante a prática de actividades lúdicas e expressivas” (6)	«Poster»
	Comunicacional / Relacional	---	---

9.3.2.5. Sujeito 5

Para o S5, a mediação assinalada no questionário inicial foi também a transformativa, justificando que “um projecto visa um crescimento não só pessoal, mas igualmente emocional. Visa uma transformação e uma mudança”.

Em relação aos diários de campo do sujeito de investigação, estes realçam já um ‘caminhar’ para um modelo de mediação comunicacional e relacional, quando menciona que “as estratégias de mediação centraram-se num processo de facilitar a comunicação e ser comunicativo” (DS5 – 137), “soube-se ser comunicativo e criativo nesse diálogo de interacção” (DS5 – 1897).

Identicamente no «poster», o modelo de mediação comunicacional e relacional foi visível quando o S5 afirma que “a educação artística é fundamental num iluminado processo construtivo do individuo onde a criatividade e a imaginação, são ‘fósforos’ essenciais” (PS5 – 12).

Por fim, nos relatórios de campo do investigador, distingue-se a mediação transformativa, destacando-se que “o estagiário mostrou ser um mediador que promove a diferença e a mudança” (RS5 – 19), e “também de salientar o papel mediador que o estagiário procurou ter em todas as sessões, centrando-se num trabalho de transformação” (RS5 – 15).

Assim, o S5 apresentou sessões onde a mediação transformativa foi sucedida pela comunicacional e relacional, tal como no questionário de início do estágio e o «poster» final do projecto. No entanto, os relatórios de campo do investigador assinalam apenas observações centradas na mediação transformativa.

A Tabela 16 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Mediação’ referentes ao S5.

Tabela 16 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	---	---
	Transformativa	“Também de salientar o papel mediador que o estagiário procurou ter em todas as sessões, centrando-se num trabalho de transformação” (16)	Relatório de Campo
		“O estagiário mostrou ser um mediador que promove a diferença e a mudança” (19)	
		“Mediação centrada no crescimento pessoal dos	Questionário

		elementos do grupo – transformativa” (148)	
		“A verdade é que uma actividade de animação tão construtiva e criativa contribui em larga escala para um ser comunicativo e criativo que nos conduz por sua vez à importância do processo de desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, nas leituras curiosas e apaixonantes que poderá fazer do mundo. Passo a passo, história a história a animação (e a educação artística) dá o seu contributo para uma tão desejada mudança.” (1956)	Diário de Campo
		“O estagiário motivou-a a continuar, a experimentar outros materiais a divertir-se mencionando que conseguiria construir a sua personagem. Passado algum tempo esta participante manifestava uma alegria por ter conseguido fazer o que tinha imaginado” (580)	
		“As estratégias de mediação assentaram-se num processo de facilitar a comunicação, ser comunicativo, ser criativo (na procura de novas estratégias), com o grupo-alvo” (327)	
	Comunicacional / Relacional	“A educação artística é fundamental num iluminado processo construtivo do indivíduo onde a criatividade e a imaginação, são “fósforos” essenciais.” (12)	«Poster»
		“As estratégias de mediação assentaram-se num processo de facilitar a comunicação e ser comunicativo” (137)	Diário de Campo
		“Nas competências interpessoais salienta facilitar a comunicação e nas competências sistémicas apostou-se ser comunicativo e ser criativo nessa forma de comunicar.” (850)	
		“Soube-se ser comunicativo e criativo nesse diálogo e interacção.” (1897)	

9.3.2.6. Sujeito 6

Para o S6, a mediação comunicacional foi seleccionada no questionário inicial, justificando que “pelas características do projecto, o AS não precede os terrenos de acção. Ao invés, são as problemáticas que o activam...penso que irá acontecer isto ao longo de todo o projecto, daí estar mais centrado no processo de modo a deixar o grupo gerir e ser autónomo”.

Os diários de campo e o «poster» do sujeito de investigação mencionam que a autonomia e a gestão do grupo foram atingidas, respectivamente com um “Pronto! A partir de agora, parte do processo estava mesmo fora das mãos do estagiário” (DS6 – 774), e “a

«performance» final revelou a emergência de novas competências nos sujeitos envolvidos” (PS6 – 26).

Para o investigador, os relatórios de campo vão também ao encontro de uma mediação comunicacional e relacional, quando relata que o estagiário “apresentou uma dinâmica diferente e ao mesmo tempo conseguiu que o grupo trabalhasse autonomamente e adquirisse métodos individuais de trabalho” (RS6 – 14).

Assim, podemos concluir que os discursos do sujeito de investigação e do investigador apresentaram total concordância em relação à utilização de uma mediação comunicacional e relacional em todo o processo do S6.

A Tabela 17 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Mediação’ referentes ao S6.

Tabela 17 - Indicadores da categoria 'Mediação' referentes ao S6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Mediação	Gestão de conflitos	---	---
	Transformativa	“Tanto o animador como o actor ou encenador tem o dever de falar das realidades que nos rodeiam para colocar as mentes adormecidas a pensar. Neste caso, o estagiário cumpriu perfeitamente esta função, para já em relação aos alunos.” (607)	Diário de Campo
	Comunicacional / Relacional	“A performance final revelou a emergência de novas competências nos sujeitos envolvidos.” (26)	«Poster»
		“Mediação centrada no processo – comunicacional/relacional” (94)	Questionário
		“Este pequeno gesto, para nós orientadores enche-nos de orgulho porque muito do nosso trabalho é conseguir criar o espírito de grupo e de partilha tão necessário a qualquer trabalho colectivo. Este espírito também encaixa perfeitamente no trabalho que um animador deve e tem de realizar” (202)	

		“Última conversa com os alunos para os encorajar e para lhes dar confiança no trabalho realizado e que a partir de agora deixaria de nos pertencer integralmente” (771)	Diários de Campo
		“Pronto! a partir de agora, parte do processo estava mesmo fora das mãos do estagiário” (774)	
		“Novamente antes do espectáculo, reunimos com todos os actores chamando a atenção para os problemas normais do “segundo dia”, uma eventual quebra de adrenalina e alguma desatenção provocada pelo cansaço. Referimos também a sensação de vazio que por vezes se apodera dos actores e como estímulo informámos que a sala estava praticamente esgotada e era preciso dar novamente tudo por tudo.” (779)	
		“O grupo esteve autónomo” (13)	Relatório de Campo
		“Apresentou uma dinâmica diferente e ao mesmo tempo conseguiu que o grupo trabalhasse autonomamente e adquirisse métodos individuais de trabalho.” (15)	

9.3.3. Projectos de IA

Verificar como o AS desenvolve na sua prática profissional os seus projectos de IA, é factor importante de análise neste estudo. Se, por um lado, tivemos a perspectiva dos orientadores através da análise dos discursos das entrevistas, por outro lado, vamos aqui expor a perspectiva da prática directa, através da análise dos discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, assim como dos relatórios de campo do investigador.

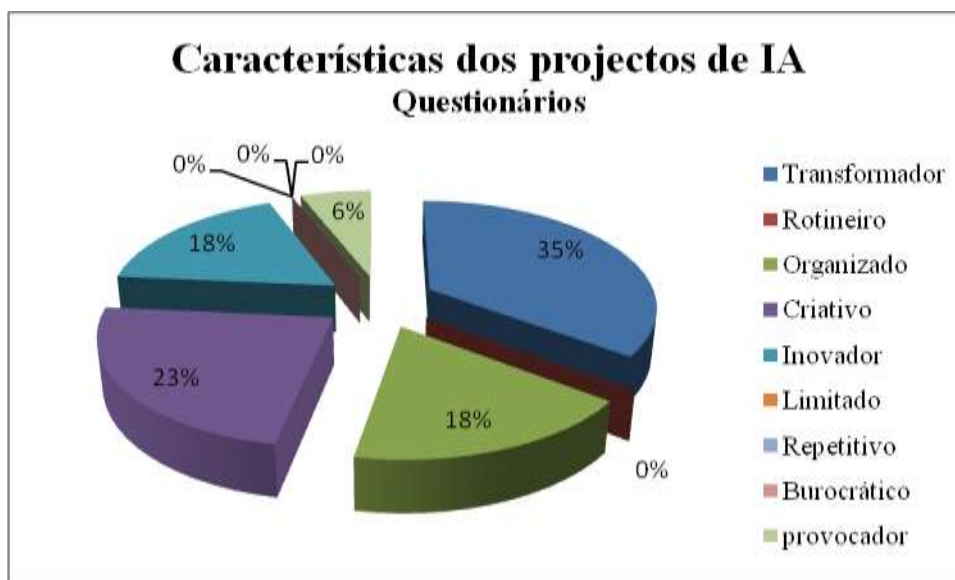
O que nos propomos saber em relação aos projectos de IA é se estes serviram mais para ‘fundamentar uma prática’, se para ‘reorientar a planificação’ existente, ou se para ‘ir ao encontro das características do grupo’.

Estas subcategorias ajudaram-nos a compreender como os sujeitos de investigação utilizaram a IA. Se mais numa perspectiva Técnica, onde se procuram obter resultados pré-estabelecidos (Zuber-Skeritt, 1996), se numa perspectiva Prática, onde existe uma relação de cooperação, em que o AS encoraja à participação e auto-reflexão (Stenhouse, 1987), ou numa perspectiva Emancipadora ou Participativa, onde os participantes são implicados no processo,

são conduzidos a assumir a responsabilidade do desenvolvimento e da transformação da prática (Falls-Borda, 1992).

Em relação aos questionários iniciais, todos os sujeitos de investigação reconheceram que os seus projectos se situavam mais numa perspectiva Prática, como é possível compreender pelo **Gráfico 14**, onde as características dos projectos de IA mais assinaladas foram: transformador, criativo, inovador e organizado.

Gráfico 14 – Projectos de IA: questionários – sujeitos de investigação



Em relação aos diários de campo dos sujeitos de investigação, assim como aos relatórios de campo do investigador, foi perceptível a importância da IA Prática, através da subcategoria ‘reorientar a planificação’, como se pode verificar no **Gráfico 15** e no **Gráfico 16**.

Gráfico 15 – Projectos de IA: diários de campo – sujeitos de investigação



Gráfico 16 – Projectos de IA: relatórios de campo – investigador



É curioso focar os resultados dos discursos dos «posters» dos sujeitos de investigação, onde a subcategoria ‘fundamentar a prática’ foi a mais assinalada, como confirma o **Gráfico 17**, aproximando-se, assim, de uma IA Teórica, ao contrário dos discursos dos outros instrumentos. Podemos, eventualmente, neste exemplo interpretar como existindo uma necessidade de fundamentar e planificar, típico da necessidade de segurança que estes alunos precisam de ter, antes de ir para um estágio académico.

Gráfico 17 – Projectos de IA: «posters» – sujeitos de investigação



9.3.3.1. Sujeito 1

O S1, no seu «poster» final, enfatizou a importância do seu projecto na ‘fundamentação da prática’, quando, referindo-se às crianças em situação de perigo, realça a importância de “conhecer e perceber a realidade através da fundamentação teórica” (PS1 – 23), realçando, assim, a IA Técnica.

Em relação aos seus diários de campo, enfatiza muito o facto de as actividades estarem planeadas e terem de ser readaptadas e reorientadas no momento, indo, deste modo, ao encontro de uma IA mais Prática, onde a participação e a cooperação do grupo são imprescindíveis, como é comprovado num dos relatórios do investigador, quando menciona que “falaram sobre a posição que escolheram e o que eventualmente poderiam estar a fazer... terminando com a importância de estarem concentrados, atentos e ajudarem os colegas” (RS1 – 10).

Ainda nos relatórios de campo do investigador, são realçados os momentos de prática onde as crianças assumem decisões através das reflexões finais, assim como em relação às competências adquiridas pelo S1, quando menciona que adquiriu “competências a nível de organização, planificação e gestão de eventos, assim como na dinamização de espaços, relacionamento, comunicação e técnicas de animação” (RS1 – 14), e o facto de saber “utilizar metodologias e técnicas de intervenção socioculturais” (RS1 – 11). Algo mais directamente relacionado com uma IA Prática, verificando-se uma capacidade de resposta a cada momento e de reorientação da planificação através de metodologias específicas.

Desta forma, apesar de o «poster» organizar a informação de modo a identificar a subcategoria ‘fundamentar a prática’, arriscamo-nos a afirmar que, nos discursos dos outros instrumentos, o S1 aproximou-se mais da subcategoria de ‘reorientar a planificação’, consentânea com uma IA Prática.

A Tabela 18 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Projectos de IA’ referentes ao S1.

Tabela 18 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Técnica	“Conseguiu-se perceber/conhecer a realidade/objecto de estudo (neste caso crianças em situação de perigo) através da fundamentação teórica.” (23)	«Poster»
		“Neste caso a competência que desenvolvi nas visitas ao exterior foram o planeamento e a organização das saídas,” (474)	Diário de Campo
	IA Prática	“De seguida a estagiária conversou com o grupo e decidiram que materiais necessitariam para no dia seguinte continuarem o trabalho. Também falaram sobre a posição que escolheram e o que eventualmente poderiam estar a fazer... terminando com a importância de estarem concentrados, atentos e ajudarem os colegas.” (10)	Relatório de Campo
		“A aluna demonstrou competências adquiridas a nível de organização, planificação e gestão de eventos, assim como na dinamização de espaços, relacionamento, comunicação e técnicas de Animação” (14)	
		“Ao nível de organização, planificação e gestão de eventos...” (15)	
		“Projecto transformador e inovador” (7)	Questionário

	IA Participativa	---	---
--	------------------	-----	-----

9.3.3.2. Sujeito 2

Em relação ao S2, os diários de campo manifestam a utilização de uma IA Prática, onde a ‘reorientação da planificação’ foi algo do quotidiano. Referindo-se a uma planificação diária anteriormente estruturada, “o estagiário sentiu a necessidade de adoptar estratégias de aproximação ao grupo, através de simples brincadeiras, da ida à rua, ou de acompanhar as crianças na flauta” (DS2 – 18), demonstrando, assim, capacidade de resposta e reorientação da planificação existente.

Nos relatórios de campo do investigador, os discursos são variados, pois houve observações que identificaram, de facto, actividades mais preocupadas com uma planificação e necessidade de ‘fundamentar a prática’, muito ‘presas’ ao plano, assim como houve observações que foram ao ‘encontro das características do grupo’, como também houve observações onde a ‘reorientação da planificação’ apareceu como necessária para manter o grupo interessado.

Arriscamos afirmar que tais resultados se devem ao conhecimento progressivo e à relação crescente, que se foi formando entre este grupo de crianças e o S2, tal como aconteceu em relação à categoria Mediação, onde o processo foi contínuo e progressivo, desde a mediação de conflitos, passando pela mediação transformativa e comunicacional e relacional.

O «poster» do S2 identifica igualmente a IA Prática, como sendo a forma de ‘reorientar a planificação’. Um dos discursos seleccionados foi quando menciona que “desenvolveu-se o projecto ‘Fins-de-semana com vida’, com a realização e reorientação de diversas actividades das mais diversas áreas e expressões” (PS2 – 10).

Predomina, desta forma, a subcategoria ‘reorientar a prática’, através de uma IA Prática.

A Tabela 19 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘projectos de IA’ referentes ao S2.

Tabela 19 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Prática	“ O estagiário sentiu necessidade de adoptar estratégias de aproximação ao grupo através de simples brincadeiras, da ida à rua ou de acompanhar as crianças na flauta.” (18)	Diário de Campo
		“ Talvez uma estratégia a adoptar no futuro em determinadas actividades será a divisão do grupo em pequenos grupos.” (35)	
		“ Foi o que aconteceu relativamente a esta actividade que viu o seu projecto inicial alterado devido à dificuldade de execução do mesmo. Nestas situações é necessário ter cuidado com a forma como se abordam estas questões para não criar nas crianças sentimentos de insatisfação e de desorientação” (99)	
		“ A organização de determinado evento com outra pessoa carece de uma organização atempada e de facto isso não aconteceu nesta actividade, isto é, apesar de tudo ter sido combinado e pensado antecipadamente, algumas situações poderiam ter sido melhor elaboradas. Mas, de um modo geral, a actividade correu positivamente.” (973)	
		“Sempre demonstrando muita calma e colaboração, conseguiu conquistar o grupo, levando-o a experimentar outro tipo de actividades que até ao momento não eram desenvolvidas no CES.” (14)	Relatório de Campo
		“ O aluno já fez esse levantamento e de acordo com o seu projecto de Investigação-acção as actividades que levem à dinâmica de grupos, o respeito pelos outros e alguns outros valores que estes jovens não têm, são os elementos chave deste projecto.” (19)	
		“ Utilizar metodologias e técnicas de intervenção sócio – culturais;” (11)	
		“Projecto transformador e criativo” (7)	Questionário
		“ Desenvolveu-se o projecto Fins-de-Semana Com Vida com a realização de diversas actividades das mais diversas expressões;” (10)	«Poster»
	IA Participativa		---

9.3.3.3. Sujeito 3

Para o S3, os diários de campo foram sempre um espelho de constantes readaptações, não só devido às idades dos elementos do grupo, cuja média rondava os 84 anos, mas também porque as limitações físicas diárias, eram uma constante para a readaptação das planificações.

Num dos discursos dos diários de campo, referindo-se a uma tarde no exterior, o S3 menciona:

“...aproveitando o bem-estar das idosas, sentido por estarem ao sol, ... adaptou-se a actividade prevista ao espaço... dias houve onde se privilegiou a conversa informal, em detrimento da actividade formal, não considerando, no entanto, o formando que tal se tratou de perda de tempo. Pelo contrário, em tais conversas pôde o mesmo aprofundar o conhecimento do grupo, nas suas diversas personalidades e maneiras de enfrentar a vida” (DS3 – 92).

Tais reorientações, que se identificam com a IA Prática, vão ao encontro do que Trilla (2004) refere em relação à ASC na terceira idade:

“O que particularmente interessa nos processos de animação é gerar processos de participação, criando espaços para a comunicação dos grupos e das pessoas, tendo em vista estimular os diferentes colectivos a empreenderem processos de desenvolvimento social e cultural, construindo a sua própria identidade colectiva, criando e participando nos diferentes projectos e actividades culturais.” (pp. 255-256)

Ainda os relatórios de campo e o «poster» final comprovam a preocupação de reorientação das planificações, quando, referindo-se às várias etapas do projecto de intervenção, se regista: “construção do plano de acção, proposta prática do plano de acção, reflexão, interpretação e integração do resultados e replanificação” (PS3 – 11).

Assim, para o S3, o projecto de IA ajudou-o na ‘reorientação das planificações’, identificando-se, desta forma, uma IA Prática onde o AS “se transforme em investigador, pois ninguém melhor do que ele pode conhecer os problemas que precisam de solução” (Trilla, J., 2004, p. 112).

Na página seguinte, a **Tabela 20** apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Projectos de IA’ referentes ao S3.

Tabela 20 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Prática	“ No sentido de conferir alguma organização ao trabalho desenvolvido com as utentes, sem deixar nunca de quebrar o ambiente de espontaneidade emergente no trabalho em grupo, o formando distribuiu dossiers de arquivo individuais às idosas, para estas procederem à arrumação das aprendizagens realizadas, em especial das canções que foram aprendendo a executar. Este Portfólio seria como que o testemunho de uma caminhada e da concretização de uma aprendizagem realizada.” (9)	Diário de Campo
		“ O formando procurou ainda avaliar se, os conhecimentos já transmitidos sobre instrumentos musicais tinham sido adquiridos, organizando uma actividade lúdica, na qual eram visionados vários e diferentes instrumentos para identificação posterior pelas utentes. Desta forma, pôde observar-se, da parte das idosas, a vontade de demonstrarem o seu mérito e de darem provas de um saber adquirido, bem como uma forma desta exibirem as suas capacidades cognitivas, numa fase da vida onde, quer a capacidade auditiva, quer a capacidade de memória de curta duração vão afrouxando a suas potencialidades máximas.” (90)	
		“ Mas aproveitando o bem-estar das mesmas sentido por estarem ao sol, para adaptar a actividade prevista ao espaço. Dias houve onde se privilegiou a conversa informal, em detrimento da actividade formal, não considerando, no entanto, o formando que tal se tratou de perda de tempo. Pelo contrário, em tais conversas pôde o mesmo aprofundar o conhecimento do grupo alvo, nas suas diversas personalidades e maneiras de enfrentar a vida.” (92)	
		“ O formando resolveu pesquisar sobre a sua biografia e levou consigo alguns livros ou artigos sobre as suas vidas e carreiras pessoais, tendo estes sido lidos em conjunto pelo grupo. Esta pesquisa foi bem aceite pelas utentes, pois o seu espírito habitualmente curioso torna-as bastante receptivas a tudo o que é informação nova, particularmente, quando esta está relacionada com os seus gostos individuais.” (376)	
		“ Como em todos os grupos de utentes seniores, é mais o tempo de convívio do que o de treino. Tem sido desta forma que o estagiário tem conquistado o grupo e conseguido o envolvimento na aprendizagem da flauta.” (10)	Relatório de Campo
	IA Participativa	“Projecto transformador, organizado, criativo e inovador” (7)	Questionário
		“ Construção do Plano de Acção - Proposta prática do plano de acção - Reflexão, interpretação e integração dos resultados - Replanificação” (14)	«Poster»
	IA Participativa	“ As idosas iniciaram também a execução, em grupo, de uma nova canção e, por solicitação das mesmas, o formando executou em trombone várias canções da música tradicional portuguesa, indo desta forma ao encontro dos interesses musicais das utentes. Esta foi mais uma forma de motivar o grupo para as aprendizagens a realizar, já que algumas das canções que foram ouvidas, seriam depois para executar em flauta de bisel pelas utentes, mas também foi uma forma de, mais uma vez, contrabalançar a teoria com actividades mais práticas e lúdicas, de forma a criar um ambiente descontraído e agradável. Acima de tudo, era preciso que as tarefas propostas não fossem encaradas pelas idosas como uma pesada imposição a cumprir por obrigatoriedade, mas sim como algo apetecível de concretizar.” (14)	Diário de Campo

9.3.3.4. Sujeito 4

Para o S4, o «poster» e os diários de campo indicam que este projecto de IA reconheceu a subcategoria de ‘fundamentar a prática’ como a principal em todo o processo, aproximando-se, assim, de uma IA Técnica. Segundo o S4 “A investigação e a acção são fundamentais num projecto desta natureza. Com a união destes dois requisitos, que foram essenciais na elaboração deste projecto, conclui-se que é possível implementar um projecto de Animação Domiciliária em qualquer autarquia do país” (PS4 – 25).

Nos relatórios de campo do investigador, através das observações directas nos domicílios dos utentes, identificou-se uma IA Prática, onde a subcategoria ‘reorientar a prática’ foi fundamental para a replanificação das actividades. Assim, a “capacidade de comunicação e relacional, a organização, planificação e gestão de actividades” (RS4 – 14) foram as competências identificadas ao longo de todo o processo deste projecto.

Desta forma, o S4 dividiu-se na selecção de duas subcategorias, nomeadamente por parte do Sujeito de investigação em relação a ‘fundamentar a prática’ e por parte do investigador em relação a ‘reorientar a planificação’, definindo desta maneira a IA Técnica e a IA Prática.

A Tabela 21 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Projectos de IA’ referentes ao S4

Tabela 21 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S4.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Teórica	“A investigação e a acção são fundamentais num projecto desta natureza. Com a união destes dois requisitos que foram essenciais na elaboração deste projecto, concluiu-se que é possível implementar um projecto de Animação Domiciliária em qualquer autarquia do país” (25)	«Poster»
		“Mencionei algumas ideias que tinha em mente, nomeadamente alguns passeios que poderíamos realizar para divulgação do património cultural do Município, que é tão vasto e tão pouco divulgado.” (7)	Diário de Campo
		“Mostrei em suporte de papel e digital o meu projecto de 2º ano, pois também foi realizado sobre o mesmo âmbito, para	

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
 As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
 – Contributos para um novo modelo de intervenção –

		que a técnica pudesse conhecer melhor esta vertente da Animação, ainda desconhecida nesta Câmara Municipal.” (8)	
	IA Prática	“Competências adquiridas ao nível de planificação.” (14)	Relatório de Campo
		“Relacionamento, comunicação, organização e gestão de projectos e actividades,” (14)	
		“Capacidade de comunicação e relacional; organização; planificação; pesquisa; implementação de projectos culturais e conhecimento de movimentos estéticos actuais.” (11)	
		“Projecto transformador, organizado e inovador” (7)	Questionário
	IA Participativa		---

9.3.3.5. Sujeito 5

Em relação ao S5, tanto os diários de campo, como os relatórios de campo vinculam o projecto numa ‘reorientação da planificação’. Salientamos que “a abordagem metodológica da Investigação-acção teve nesta semana a sua essência plenamente reconhecida com as alterações aos planos de trabalho para se atingir os seus objectivos” (DS5 – 698), assim como “fazendo uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido pelo estagiário até ao momento, nomeadamente no que diz respeito à reorientação da planificação e adaptação dos planos” (RS5 – 20).

Em oposição, o «poster» final realça apenas a importância de ‘fundamentar a prática’, através de dois momentos da IA. O primeiro, referindo-se ao “inquérito de resposta fechada à equipa ... e o segundo, através do ateliê de expressão dramática” (PS5 – 5,7).

Assim, igualmente para o S5, destacam-se as duas subcategorias referentes a ‘fundamentar a prática’ e ‘reorientar a planificação’, definindo, desta forma, a IA Técnica e a IA Prática.

A Tabela 22 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Projectos de IA’ referentes ao S5.

Tabela 22 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Teórica	“ Para “iluminar” é utilizada a metodologia Investigação-Acção, em dois momentos de “escuridão” diferentes. 1º Momento: Inquérito de resposta fechada à equipa do serviço cultural e educativo do Centro Cultural de Cascais. Pesquisa bibliográfica. 2º Momento: Atelier de expressão dramática - Teatro Negro - criação de história (imaginação) e dramatização (acção), num encontro com as expressões criativas integradas (plástica, poética e verbal).” (7)	«Poster»
		“Um dia de estágio caracterizado por reflexões metodológicas da actividade que fundamenta o seu projecto de investigação/acção, por pesquisa bibliográfica e visionamento de vídeos pesquisados no «Youtube» sobre Teatro Negro” (68)	Diário de Campo
		“ Do visionamento resultou a selecção de dois vídeos que considerou corresponder ao pretendido para atingir tais objectivos no decorrer da dita actividade. Finalizada a tarefa acima descrita iniciou leituras nos programas elaborados para as exposições mencionadas no início deste diário de bordo para uma melhor compreensão e descrição das mesmas neste	

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		<p>testemunho pedagógico (diário de bordo), leituras antecedidas por uma breve visita (uma visita mais aprofundada ficou agendada para outras calendas) aos espaços onde podem ser encontradas estas manifestações artísticas.</p> <p>Este futuro animador sociocultural ainda encontrou tempo para pesquisar mais pormenorizadamente a bibliografia existente no gabinete do SCE que contribua para uma verdadeira fundamentação do seu projecto final de licenciatura,” (76)</p>	
	IA Prática	<p>“Desafios num processo de desenvolvimento gestão adequada dos ritmos, perceber a motivação a decrescer e dar resposta com um novo registo, com um novo estímulo para o grupo-alvo.” (204)</p>	Diário de Campo
		<p>“Abordaram-se estratégias que poderiam ter sido pensadas para a actividade de animação como outros caminhos para chegar à “terra prometida”. Todavia, outros caminhos estão a ser estudados de forma a actividade em questão seguir um rumo mais produtivo e construtivo.” (265)</p>	
		<p>“Este período foi igualmente aproveitado para a preparação e reflexão da próxima sessão de expressão dramática orientada pelo estagiário. Foi discutido e reflectido cada momento da sessão. As técnicas questionaram construtivamente alguns momentos e algumas metodologias no processo, que foram respondidas com fundamentação pelo estagiário.” (323)</p>	
		<p>“A integração foi feita num indiscutível facilitar da comunicação manifestando um poder crítico e reflexivo na abordagem de diferentes momentos que compunham a sessão. Tiveram capacidade de decisão (de comum acordo) em alterar determinados pormenores da mencionada sessão mas faziam-no de forma criativa.” (683)</p>	
		<p>“A abordagem metodológica investigação/acção teve nesta semana a sua essência plenamente reconhecida com as alterações aos planos de trabalho para se atingir os seus objectivos.” (698)</p>	
		<p>“Uma viagem de aprendizagem de si como futuro animador sociocultural, uma viagem que o levou em diferentes momentos da trajectória a mudar as coordenadas sem se distanciar do seu destino” (1151)</p>	
		<p>“Fazendo uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido pelo estagiário até ao momento, nomeadamente no que diz respeito à reorientação da planificação e adaptação dos planos” (20)</p>	Relatório de Campo
		<p>“Projecto transformador, organizado e criativo” (7)</p>	Questionário
	IA Participativa	--	---

9.3.3.6. Sujeito 6

Para o S6, os discursos dos vários instrumentos conduziram à selecção da subcategoria ‘reorientar a planificação’, definindo-se de imediato a IA Prática.

Dos relatórios do investigador, destacamos o testemunho: “mostrando capacidade na adaptação das planificações reorientando todo o processo” (RS6 – 12); dos diários de campo do sujeito de investigação, assim como do «poster» final, salientamos respectivamente que “houve a necessidade de encontrar novas soluções de encenação” (DS6 – 741) e “partiu-se do diagnóstico de motivações e do levantamento de expectativas, para a frequência do curso. Construiu-se, então, o respectivo plano de formação” (PS6 – 11), que sofreu inúmeras alterações e tal como refere o S6 num dos seus diários, “sempre lhe foi ensinado para estar preparado para um plano B e, assim o fez” (DS6 – 269).

Pose, H. (2007, p. 107), ao referir-se à ASC Teatral menciona que “o processo resulta de um objectivo em si mesmo, a comparticipação de numerosas pessoas na cenografia, no desenho e elaboração do vestuário e apoio, no desenho da publicidade, ...”, ou seja, tal como a IA Prática e a IA Participativa, “implica um processo ou conjunto de acções que deverão realizar-se colectivamente, pelo grupo de pessoas, ... que tenta analisar e transformar a sua realidade” (Trilla, J., 2004, p. 113).

Foi assim que para o S6 a importância do projecto de IA se centrou na subcategoria ‘reorientar a planificação’, indo ao encontro de uma IA Prática e arriscamos até mesmo afirmar, Participativa, devido à envolvimento de todo o grupo participante.

A Tabela 23 apresenta, em síntese, os indicadores da categoria ‘Projectos de IA’ referentes ao S6.

Tabela 23 - Indicadores da categoria 'Projectos de IA' referentes ao S6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Instrumento
Projectos de IA	IA Técnica	“Partiu-se de diagnóstico de motivações e do levantamento de expectativas para a frequência do Curso. Construiu-se, então, o respectivo Plano de Formação.” (11)	Poster

	IA Prática	“Ao estagiário ao longo dos três anos que passou no Isce, sempre lhe foi ensinado para estar preparado para um plano B, e assim o fez. Passado um dia depois de o Chapitô estar no chão, o estagiário procurou uma solução para poder apresentar o espectáculo final” (269)	Diário de Campo
		“ Primeiro para informar o nome que o estagiário atribuiu ao espectáculo “Venenos” e depois recordando a necessidade de um maior empenhamento neste último mês e fazendo uma tabela de disponibilidades para ensaiar nos próximos fins de semanas e feriados.” (606)	
		“Com a mudança de espaço, houve a necessidade de encontrar novas soluções de encenação, por exemplo, deixámos de poder contar com o trapézio que existia no Espaço Tenda e por isso ensaiamos novas marcações para adaptação ao palco” (741)	
		“ E foi mesmo na hora que ao ver a fotografia tirada pelo aluno Jorge Belo que o estagiário a escolheu para usar no cartaz.” (648)	
	IA Participativa	“Mostrando capacidade na adaptação das planificações reorientando todo o processo.” (13)	Relatório de Campo
		“Projecto transformador, criativo e inovador”	Questionário
		“Começaram a surgir figurinos trazidos tanto pelos docentes como os alunos bem como uma definição dos adereços a usar. Verificou-se que a utilização sobretudo dos figurinos revelou-se numa mais-valia para a construção das personagens” (673)	Diário de Campo

9.3.4. Palavras-chave

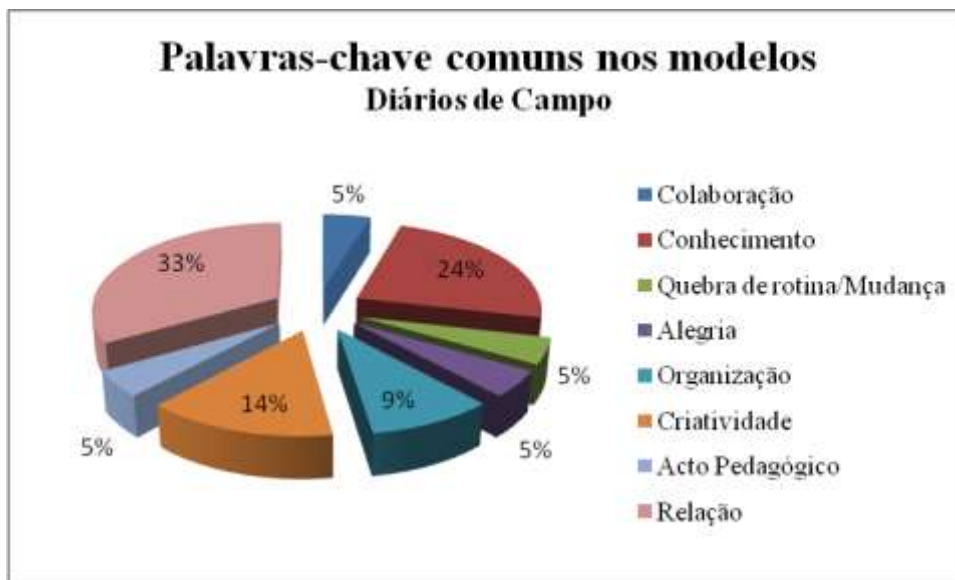
A relevância desta categoria neste estudo deve-se ao facto de procurarmos saber se o entrosamento dos vários modelos apresentados no enquadramento teórico vai, ou não, ao encontro da prática desenvolvida por estes sujeitos de investigação.

Se, por um lado, tivemos a perspectiva dos orientadores através da análise dos discursos das entrevistas, onde encontrámos palavras que caracterizaram esse entrosamento, que nos ajudaram a fundamentar a utilização das expressões artísticas integradas neste estudo, por outro lado, vamos aqui expor as principais características da prática directa, através da análise dos discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, assim como dos relatórios de campo do investigador.

Em relação às palavras-chave relatadas nos diários de campo dos sujeitos de investigação, tal como o **Gráfico 18** apresenta, podemos destacar num primeiro nível de importância sequencial, a subcategoria ‘relação’ e a subcategoria ‘conhecimento’; num

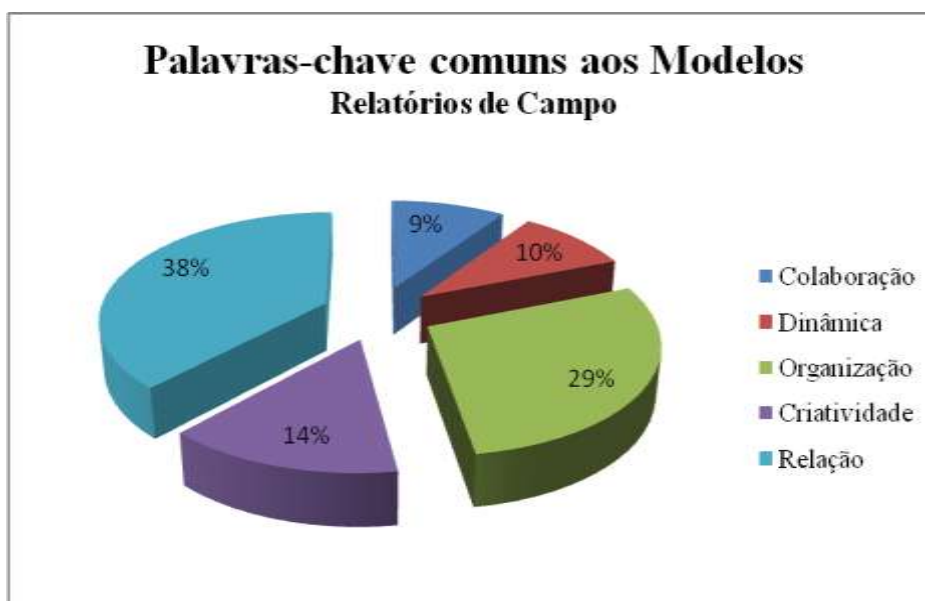
segundo nível de importância sequencial, as subcategorias ‘criatividade’ e ‘organização’; num terceiro nível, as restantes quatro subcategorias.

Gráfico 18 – Palavras-chave: diários de campo – sujeitos de investigação



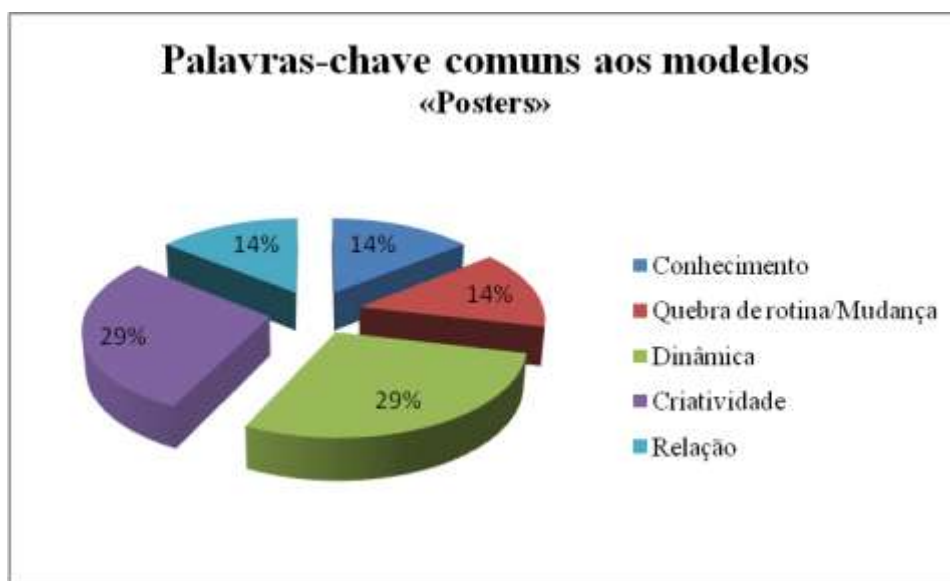
Nos relatórios de campo, as palavras-chave referidas pelo investigador, tal como o **Gráfico 19** apresenta, foram num primeiro nível de importância sequencial, as subcategorias ‘relação’ e ‘organização’; num segundo nível de importância as subcategorias ‘criatividade’, ‘dinâmica’ e ‘colaboração’.

Gráfico 19 – Palavras-chave: relatórios de campo – investigador



Em relação aos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, conforme o **Gráfico 20** indica, as subcategorias ‘criatividade’ e ‘dinâmica’, foram as mais realçadas num primeiro nível, e, as subcategorias ‘conhecimento’, ‘quebra de rotina’ e ‘relação’, apareceram num segundo nível.

Gráfico 20 – Palavras-chave: «posters» – sujeitos de investigação



9.3.4.1. Sujeito 1

Ao analisarmos os discursos do S1 identificámos que as subcategorias mais importantes foram a ‘relação’, a ‘organização’ e a ‘dinâmica’.

No que diz respeito à subcategoria ‘relação’, destacamos nos diários de campo um momento onde o sujeito de investigação reconhece que “é importante reforçar o meu relacionamento com o grupo, pois cada dia que passa estou a conseguir cativá-los” (DS1 – 468).

Ainda em relação à mesma subcategoria, mas através dos relatórios do investigador, destacamos que “todo o seu projecto apostou nas inter-relações e na relação afectiva entre as crianças” (RS1 – 14).

Quanto à subcategoria ‘organização’, esta foi muito clara quando, os diários de campo do sujeito de investigação enfatizam várias vezes a necessidade de “planeamento e organização” (DS1 – 474), assim como quando se destacam nos relatórios do investigador competências no S1 “a nível da organização, planificação e gestão de eventos” (RS1 – 15).

Quanto à subcategoria ‘dinâmica’, é destacada pelo investigador, nos relatórios de campo, quando se refere a uma das actividades desenvolvidas, que “a estagiária apresentou uma actividade bem estruturada e dinâmica” (RS1 – 18). A mesma subcategoria é mencionada no «poster» final quando o sujeito de investigação menciona que “torna-se importante salientar que as dinâmicas de grupo tiveram um papel muito importante” (PS1 – 24).

9.3.4.2. Sujeito 2

Para o S2, os discursos dos vários instrumentos identificaram quatro subcategorias seleccionadas: ‘relação’, ‘dinâmica’, ‘conhecimento’ e ‘organização’.

A subcategoria ‘relação’ aparece comum aos diários de campo do sujeito de investigação e aos relatórios de campo do investigador, quando, no primeiro, refere que “foi um dia em que os fortes laços já existentes entre as crianças e o estagiário se fortaleceram ainda mais” (DS2 – 816) e em outra ocasião menciona que “fortaleceu-se assim o espírito de grupo” (DS2 – 100). No segundo, nos relatórios de campo, o investigador menciona que “foi de facto um convívio muito salutar ... foi preciso saber respeitar o outro, saber esperar pela sua vez” (RS2 – 9,11).

A subcategoria ‘dinâmica’ é também comum aos relatórios de campo do investigador e ao «poster» do sujeito de investigação. No primeiro, salientam-se “as actividades que levam à dinâmica de grupos” (RS2 – 19) e, no segundo, destaca-se, nos objectivos, o “dinamizar os fins-de-semana das crianças” (PS2 – 2).

Ainda em relação aos diários de campo do sujeito de investigação, salienta-se a subcategoria ‘conhecimento’ quando menciona que “a partilha de saberes foi uma constante durante uma tarde bastante animada” (DS2 – 869), e em outra ocasião menciona que “tomaram conhecimento das tradições que se teimam em querer esquecer e que fazem todo o sentido em permanecer vivas e ser transmitidas aos mais novos” (DS2 – 921).

Em relação à subcategoria ‘organização’, esta é destacada nos relatórios de campo, quando o investigador relata que “o estagiário fez inicialmente uma análise correcta das necessidades do grupo e apostou na organização das actividades de exterior ao fim-de-semana.” (RS2 – 13).

9.3.4.3. Sujeito 3

Para o S3, foram identificadas cinco subcategorias: ‘relação’, ‘colaboração’, ‘criatividade’, ‘conhecimento’, e ‘quebra de rotina’.

A subcategoria ‘relação’ e ‘colaboração’ aparecem comuns aos diários de campo do sujeito de investigação e aos relatórios de campo do investigador.

No primeiro, referindo-se a um dos inúmeros convívios promovidos na instituição, refere que “este momento propiciou um convívio salutar entre todas as idosas, e do formando com os restantes utentes, promovendo-se a conversa informal e a comunicação no seio desta população institucionalizada” (DS3 – 702). Relacionado com a ‘colaboração’, salientamos que “todas as idosas foram unânimes em referir que o esforço exigido não era demais e que a vontade de colaborar e aprender coisas novas se mantinha presente” (DS3 – 558).

No segundo, o investigador refere numa das observações que “como em todos os grupos de utentes seniores, é mais o tempo de convívio do que o de treino. Tem sido desta forma que o estagiário tem conquistado o grupo e conseguido o envolvimento na aprendizagem da flauta” (RS3 – 10). Em relação à ‘colaboração’, salientamos no mesmo relatório, quando refere que “todos se dedicaram às actividades e para alguns chegou a ser uma terapia os exercícios de dedos que têm de treinar para a aprendizagem das várias notas musicais” (RS3 – 10). Sem colaboração por parte do grupo, tal acção tornava-se impossível.

Apenas a subcategoria ‘conhecimento’ apareceu comum aos diários de campo e ao «poster» do sujeito de investigação.

No «poster», o S3 menciona que um dos objectivos do projecto foi “fomentar a aquisição de novos conhecimentos” (PS3 – 6), e nos diários de campo realça que “este tipo de actividades contribuíram para criar momentos descontraídos de aprendizagem, onde fazendo, se vai adquirindo saberes” (DS3 – 163).

De salientar que nos referimos a um grupo sénior, com média de idades a rondar os 84 anos e onde foram sempre constantes novas aprendizagens no processo de intervenção do S3.

A subcategoria ‘criatividade’ aparece muito clara no «poster» científico do sujeito de investigação, quando destaca que um dos objectivos a desenvolver é a “criatividade dos idosos” (PS3 – 6).

Por último, aparece a subcategoria ‘quebra de rotina’, em que, nos diários de campo o S3, referindo-se a uma actividade no exterior, menciona:

“O facto de esta actividade também ter permitido uma saída para o exterior da instituição, constituiu uma lufada de ar fresco no devir quotidiano do grupo, já que foi sentido pelas utentes como um contacto directo com a vida real, da qual tantas vezes se sentem afastadas ou só contactam via televisão” (DS3 – 164).

9.3.4.4. Sujeito 4

Em relação ao S4, foram identificadas seis subcategorias relacionadas com as Palavras-chave dos quatro modelos: ‘quebra de rotina’, ‘alegria’, ‘conhecimento’, ‘criatividade’, ‘relação’ e ‘organização’

A única subcategoria comum aos discursos dos vários instrumentos foi a subcategoria ‘criatividade’, que foi identificada nos diários de campo do sujeito de investigação, assim como nos relatórios de campo do investigador.

O sujeito de investigação, num dos seus diários de campo, referindo-se a uma das actividades mais criativas, menciona que “pôr em prática a actividade ‘teclar é o que está a dar’, que consistiu numa breve abordagem destas novas tecnologias de informação e comunicação, foi deveras criativa e bem sucedida” (DS4 – 312). Identicamente o investigador, menciona num dos relatórios finais que, “o projecto global de intervenção da aluna foi considerado pela técnica como inédito e inovador, estando em consideração a possibilidade de o desenvolver futuramente na Câmara Municipal de Odivelas” (RS4 - 12).

Sem dúvida que este tipo de projectos de animação domiciliária tem de ser criativo e ao mesmo tempo organizado, como é mencionado em várias observações directas do investigador quando se refere às actividades desenvolvidas: “tudo foi preparado ao pormenor pela estagiária, trazendo fotografias antigas e actuais sobre os doces que a idosa experimentou” (RS4 – 9), e em outra ocasião, quando refere que “a aluna demonstrou ter desenvolvido competências a nível de organização, gestão e planificação de projectos” (DS4 – 14).

Como é evidente, em todo o processo a ‘quebra de rotina’ foi uma constante, onde a ‘alegria’ foi usada como incentivo e motivação para que as actividades desenvolvidas fossem uma fonte de ‘conhecimento’ e ao mesmo tempo formassem laços de ‘relação’ entre a idosa, o S4 e a comunidade.

No seu «poster» científico, o S4 mencionou que “as actividades realizadas serviram para quebrar o isolamento e a solidão” (PS4 – 23), assim como nos seus diários de campo, referindo-se a uma das actividades, destacou que “foi uma actividade bem aceite pela idosa, que ficou a conhecer pormenores sobre algumas obras arquitectónicas de outros tempos no concelho... Privilegiou-se com estes passeios a divulgação do património cultural e arquitectónico do concelho de Odivelas” (DS4 – 338).

Ainda nos seus diários refere a importância da ‘alegria’ e da ‘relação’ quando menciona que “ajudei-a nessa tarefa e assim passámos o resto da tarde animado à mesa, onde as conversas fluíram de uma forma natural e intensa, sendo quase impossível descrevê-las neste diário” (DS4 – 239).

9.3.4.5. Sujeito 5

Para o S5 existiram três subcategorias em relação às Palavras-chave: ‘criatividade’, ‘relação’ e ‘organização’.

A subcategoria ‘criatividade’ surge comum a todos os discursos, a subcategoria ‘relação’ aparece comum aos diários de campo do sujeito de investigação e dos relatórios de campo do investigador e a subcategoria ‘organização’ aparece isolada nos diários de campo.

Nos seus diários de campo, o S5 salienta que “a segunda representação foi dinâmica e criativa, dando os actores e actrizes largas a uma imaginação que proporcionou um ritmo alucinante a este momento de criatividade” (DS5 – 1164). Também no «poster», um dos objectivos referidos foi o poder “contribuir para o despertar da imaginação que se materializa em criações inovadoras” (PS5 – 9), o que se confirma no relatório de campo, quando da avaliação final, onde se menciona que “em relação ao projecto a avaliação foi positiva na relação deste com a criatividade e inovação” (RS5 – 14).

A subcategoria ‘relação’ surge nos diários de campo ligada à comunicação e participação que o S5 conseguiu desenvolver com o grupo de crianças e adultos. O S5 menciona que “outro aspecto foi o de ter facilitado a comunicação, ter ajudado na autonomia, na participação” (DS5 – 1497), e quando da observação de uma das actividades, os relatórios de campo do investigador descrevem que a acção do S5 se distinguiu “tendo dado especial atenção à comunicação entre os vários elementos do grupo” (RS5 – 19).

Ainda nos diários de campo, o S5, quando da avaliação do seu projecto com a equipa, menciona em relação à ‘organização’ que “falaram de aspectos positivos, o de ter cumprido com um plano, o de ter tido atenção ao tempo, de ter dado espaço e tempo aos participantes” (DS5 – 1499).

9.3.4.6. Sujeito 6

No caso do S6, foram quatro as Palavras-chave identificadas nos discursos: ‘relação’, ‘criatividade’, ‘organização’ e ‘acto pedagógico’.

A subcategoria ‘relação’ foi comum aos discursos dos diários de campo e do «poster» do sujeito de investigação, e a subcategoria ‘criatividade’ surge também nos diários de campo e nos relatórios de campo.

Nos diários de campo, com as subcategorias ‘relação’ e ‘criatividade’, referindo-se a um dos trabalhos de improvisação, o S6 menciona que “na improvisação surgiram trabalhos muito criativos, conseguindo-se também uma boa interacção” (DS6 – 24). Sendo este discurso corroborado pelos relatórios de campo do investigador quando numa avaliação intermédia menciona que foi um “balanço muito positivo a nível criativo” (RS6 – 15).

Referindo-se a uma avaliação de competências do S6, os relatórios de campo mencionam que “o estagiário apresentou competências desenvolvidas a nível de organização, gestão e planificação” (RS6 – 12).

No que diz respeito à subcategoria ‘relação’, o «poster» científico do sujeito de investigação refere que “com a aplicação de técnicas de teatro na formação, desenvolveram-se aspectos pessoais e relacionais dos formandos” (PS6 – 25).

O ‘acto pedagógico’ ligado à participação foi reforçado pela equipa de formação, da qual o S6 fazia parte, quando nos diários de campo menciona que “os temas que têm sido propostos aos alunos seguem uma orientação visando temas que os professores querem abordar no referido espectáculo, pelo que também foi pedido aos alunos que tivessem vontade de sugerir textos, o fizessem na semana seguinte” (DS6 – 480).

Na página seguinte, apresentamos em síntese, a **Tabela 24** com os indicadores da categoria ‘Palavras-chave’, referentes a todos os sujeitos de investigação. Optou-se pela apresentação global dos discursos, devido ao entrosamento existente das palavras-chave. Os sujeitos, e os instrumentos, estão identificados com as siglas já referenciadas ao longo deste trabalho.

Tabela 24 - Indicadores da categoria ‘Palavras-chave’ referentes a todos os Sujeitos de Investigação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Palavras-chave	Relação	“ Também falaram sobre a posição que escolheram e o que eventualmente poderiam estar a fazer... terminando com a importância de estarem concentrados, atentos e ajudarem os colegas” (RS1 – 10)
		“ Todo o seu projecto apostou nas interações pessoais e na relação afectiva entre as crianças e com elas.” (RS1 – 14)
		“ Foi de facto um convívio muito salutar onde ambos os alunos mostraram competências adquiridas a nível de controlo do grupo, atenção, motivação e criatividade” (RS1e2 – 9)
		“ O respeito pelos outros e alguns outros valores que estes jovens não têm, são os elementos chave deste projecto” (RS2 – 19)
		“ Foi preciso saber respeitar o outro, saber esperar pela sua vez e conseguir pintar com a dificuldade de manusear um pincel tão grande” (RS2 – 11)
		“ Como em todos os grupos de utentes seniores, é mais o tempo de convívio do que o de treino. Tem sido desta forma que o estagiário tem conquistado o grupo e conseguido o envolvimento na aprendizagem da flauta.” (RS3 – 10)
		“ A orientadora manifestou agrado no estagio desenvolvido pelo aluno e reconheceu-lhe capacidades como o ser um bom relacionador, comunicador e dinamizador de actividades musicais.” (RS3 – 13)
		“ ...Tendo especial atenção a comunicação entre os vários elementos do grupo...” (RS5 – 19)
		“ Com a aplicação de técnicas de Teatro na formação desenvolveram-se aspectos pessoais e relacionais dos formandos” (PS6 – 25)
		“ Na improvisação surgiram trabalhos muito criativos, conseguindo-se também uma boa interacção entre todos. O estagiário ficou com uma ideia depois da segunda leitura para a distribuição das personagens.” (DS6 – 471)
		“ Ajudei-a nessa tarefa e assim passamos o resto de tarde animado à mesa, onde as conversas fluíram de uma forma natural e intensa, sendo quase impossível descrevê-las neste diário.” (DS4 – 239)
		“ Este momento propiciou um convívio salutar entre todas as idosas e do formando com os restantes utentes, promovendo-se a conversa informal e a comunicação no seio desta população institucionalizada.” (DS3 – 702)
		“ Foi um dia em que os fortes laços já existentes entre crianças e estagiário se fortaleceram ainda mais” (DS2 – 816)
		“ Fortaleceu-se assim o espírito de grupo.” (DS2 – 100)
		“ É importante reforçar o meu relacionamento com o grupo pois a cada dia que passa, estou a conseguir cativa-los.” (DS1 – 468)
	Dinâmica	“ A estagiária apresentou uma actividade bem estruturada e dinâmica...” (RS1 – 18)

		“ As actividades que levem à dinâmica de grupos.” (RS2 – 19)
		“ Dinamizar os fins-de-semana das crianças.” (PS2 – 2)
		“ Contudo torna-se importante salientar que as dinâmicas de grupo tiveram um papel muito importante no CACT” (PS1 – 24)
	Criatividade	“ Em relação ao projecto a avaliação foi positiva na relação deste com a criatividade e inovação.” (RS5 – 14)
		“ Balanço muito positivo ao nível criativo.” (RS6 – 15)
		“ Contribuir para um despertar da imaginação que se materializa em criações inovadoras” (PS5 – 9)
		“ Criatividade dos Idosos” (PS3 – 6)
		“ Surgiram improvisações muito criativas com muita entrega e uma boa interligação.” (DS6 -24)
		“ A segunda representação foi dinâmica e criativa dando os actores e actrizes largas a uma imaginação que proporcionou um ritmo alucinante (sem exagero) a este momento de criatividade.” (DS5 – 1164)
		“ Pôr em prática a actividade “Teclar é o que está a Dar”, que consistiu numa breve abordagem destas novas Tecnologias da Informação e Comunicação.” (DS4 – 312)
	Organização	“ Ao nível de organização, planificação e gestão de eventos” (RS1 – 15)
		“ O estagiário fez inicialmente uma análise correcta das necessidades do grupo e apostou nas actividades de exterior ao fim de semana, dado que estas crianças não estão com as suas famílias, encontrando-se na casa de acolhimento do CEBI.” (RS2 – 13)
		“ Observaram-se competências adquiridas ao nível de planificação, relacionamento, comunicação, organização e gestão de projectos e actividades, assim como de utilização das expressões artísticas e de técnicas de animação.” (RS4 – 14)
		“ Tudo foi preparado ao pormenor pela estagiaria, trazendo mesmo fotografias antigas e actuais dos mesmos doces que a D. Alice experimentou” (RS4 – 9)
		“ Podendo-se concluir que o estagiário apresentou competências desenvolvidas ao nível da organização, gestão, planificação” (RS6 – 12)
		“ Falaram de aspectos positivos, o de ter cumprido com um plano, o de ter tido em atenção ao tempo, de ter dado espaço e tempo aos participantes” (DS5 – 1499)
		“ Neste caso a competência que desenvolvi nas visitas ao exterior foram o planeamento e a organização das saídas,” (DS1 – 474)
	Colaboração	“ Todos se dedicaram às actividades e para alguns chegou a ser uma terapia os exercícios de dedos que têm de treinar para a aprendizagem das várias notas

		musicais.” (RS3 – 10)
		“ Nesta visita as utentes já estavam mais satisfeitas com os progressos obtidos e quiseram demonstrá-lo com uma sessão prática.” (RS3 – 12)
		“ Todas as idosas foram unânimes em referir que o esforço exigido não era demais e que a vontade de aprender coisas novas se mantinha presente.” (DS3 – 558)
	Quebra de Rotina / Mudança	“ As actividades realizadas serviram para que as idosas quebrassem o isolamento e a solidão.” (PS4 – 23)
		“ O facto de esta actividade também ter permitido uma saída para o exterior da instituição constituiu ainda uma lufada de ar fresco no devir quotidiano do grupo, já que foi sentido pelas utentes como um contacto directo com a vida real, da qual tantas vezes se sentem afastadas ou só contactam via televisão.” (DS3 – 164)
	Conhecimento	“ Fomentar a aquisição de novos conhecimentos” (PS3 – 6)
		“ Foi uma actividade bem aceite pela idosa, que ficou a conhecer pormenores sobre algumas obras arquitectónicas de outros tempos dentro do concelho já mencionado. Privilegiou-se com estes passeios a divulgação do património cultural e arquitectónico do Concelho de Odivelas.” (DS4 – 338)
		“ Este tipo de actividades contribuíram para criar momentos descontraídos de aprendizagem, onde fazendo se vai adquirindo saberes.” (DS3 – 163)
		“ Tomaram conhecimento das tradições que se teima em querer esquecer, e que fazem todo o sentido em permanecer vivas e transmitidas aos mais novos.” (DS2 – 921)
		“ A partilha de saberes foi uma constante durante uma tarde bastante animada.” (DS2 – 869)
	Acto Pedagógico	“Os temas que têm sido propostos aos alunos, seguem uma orientação visando temas que os professores querem abordar no referido espectáculo, pelo que também foram pedidos aos alunos que tivessem vontade de sugerir textos, o fizessem na semana seguinte” (DS6 – 480)
	Alegria	“ ... Mas também pelo regozijo que pude observar na D.ª Alice.” (DS4 – 145)
	Confiança	“ Pode-se considerar importante para a criação de laços de confiança” (DS2 – 19)

9.3.5. Mudança

Em relação à importância da categoria ‘mudança’ neste estudo, podemos confirmar que esta é imprescindível para compreendermos como as expressões artísticas integradas contribuíram, através do entrosamento dos modelos apresentados no enquadramento teórico, para uma mudança específica nestes grupos tão diversificados de intervenção.

As subcategorias apresentadas em relação à categoria ‘mudança’ vão ajudar-nos a certificar o tipo de transformação e mudança que existiu em todos os elementos participantes nestes projectos.

Assim, depois de termos apresentado os resultados dos discursos das entrevistas dos orientadores, pretendemos conhecer qual a mudança existente no final destes projectos, através dos discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação e, ainda, dos relatórios de campo do investigador.

De acordo com o **Gráfico 21**, podemos constatar que depois da análise dos discursos dos diários de campo dos sujeitos de investigação, a subcategoria ‘inter-relação’ foi a mais seleccionada. De seguida, aparecem as subcategorias ‘atitude e competências’ e ‘participação’, seguidas da subcategoria ‘auto-estima’. Por último, com percentagens muito próximas, surgem as restantes subcategorias.

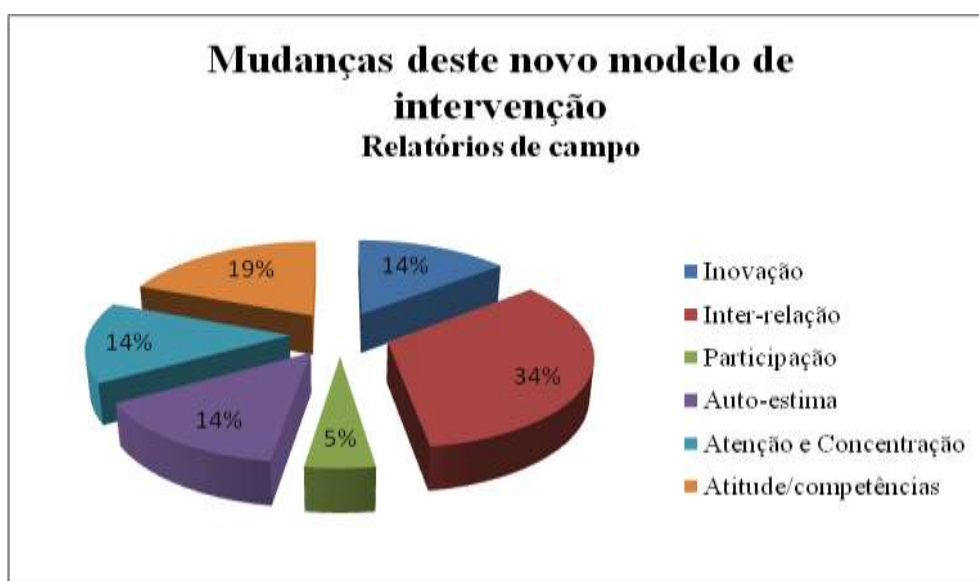
Tentar compreender as mudanças que estes projectos provocaram nos distintos públicos alvo, através dos diários de campo, não foi tarefa fácil, pois tal como já foi referido, muitas destas categorias surgiram «a posteriori», provocando uma extensa interpretação dos discursos.

Gráfico 21 – Mudança: diários de campo – sujeitos de investigação



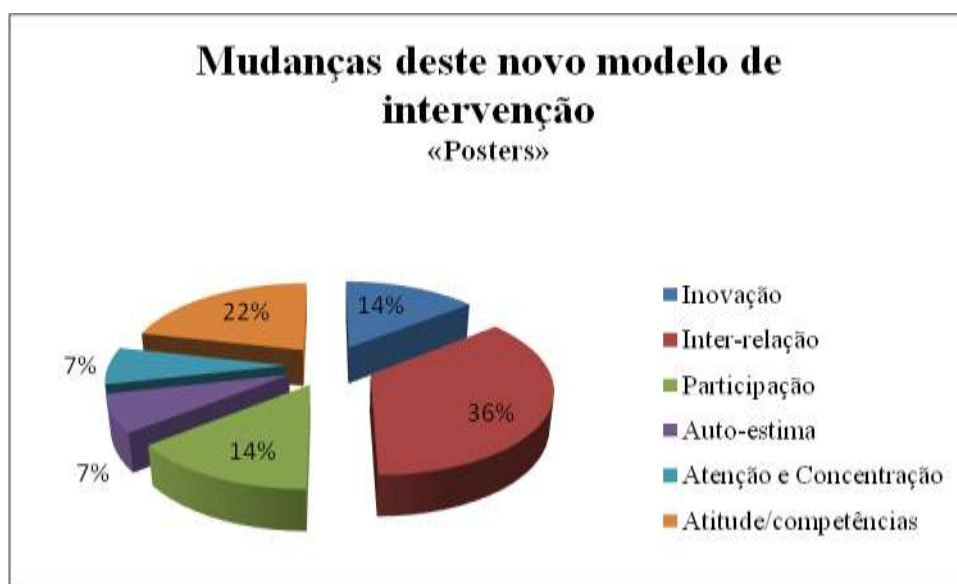
Em relação aos relatórios de campo do investigador, de acordo com **Gráfico 22**, as mudanças mais identificadas surgem em concordância com os diários de campo dos sujeitos de investigação, com a subcategoria ‘inter-relação’, aparecendo a subcategoria ‘atitude e competências’ num segundo nível de mudança, surgindo, depois, num terceiro nível, as subcategorias ‘inovação’, ‘auto-estima’ e ‘atenção e concentração’. No final, surge apenas a subcategoria ‘participação’.

Gráfico 22 – Mudança: relatórios de campo – investigador



No que diz respeito à análise dos discursos dos «posters» dos sujeitos de investigação, **Gráfico 23**, podemos constatar que a mudança mais visível foi igualmente ao nível da ‘inter-relação’, seguida da subcategoria ‘atitude e competências’ e num terceiro nível a ‘participação’ e a ‘inovação’. Por último, surgem as subcategorias ‘atenção e concentração’ e ‘auto estima’.

Gráfico 23 – Mudança: «Posters» – sujeitos de investigação



9.3.5.1. Sujeito 1

As subcategorias ‘inter-relação’ e ‘atenção e concentração’ aparecem como mudanças comuns analisadas nos relatórios de campo e «posters» do S1, assim como nos relatórios de campo do investigador.

Num dos seus diários de campo, o S1 menciona que “no desenrolar da actividade, grande parte do grupo esteve concentrado e muito interessado” (DS1 – 493), certificando com um dos resultados do projecto mencionado no «poster», que refere “um maior poder de concentração nas actividades” (PS1 – 21), assim como um dos relatórios do investigador que relata que o S1 “conseguiu que as crianças se concentrassem mais nas tarefas e nas actividades e criou sessões centradas na dinâmica de grupos” (RS1 – 14).

Identicamente, na maior parte das actividades promovidas pelo S1, a inter-ajuda e a ‘inter-relação’ estiveram sempre presentes.

Nos diários de campo do sujeito de investigação, vários foram os momentos em que se leu que “cada elemento tinha que ajudar o outro, promovendo assim o trabalho de equipa” (DS1 – 220), ou “é importante reforçar o meu relacionamento com o grupo pois a cada dia que passa, estou a conseguir cativá-los...” (DS1 – 468), indo ao encontro de um dos resultados mencionados no seu «poster», o de “melhorar o relacionamento com os colegas” (PS1 – 20). Num dos últimos diários de campo, o investigador corrobora esta ideia, quando refere que “todo o seu projecto apostou nas inter-relações pessoais e na relação afectiva entre as crianças...” (RS1 – 14).

A subcategoria ‘participação’ foi outro factor de mudança analisado nos discursos dos diários de campo e no «poster» do sujeito de investigação. Segundo os diários de campo do S1, esta subcategoria aparecia normalmente ligada à motivação do grupo. O que é certificado com um dos resultados apresentados no «poster»: “motivação nas actividades realizadas” (PS1 – 19).

Em vários momentos de reflexão sobre algumas das actividades, este afirma que:

“Notei grandes diferenças nos comportamentos, isto porque estavam mais calmos, mais participativos e motivados...pude notar que o grupo estava muito motivado, participativo e empenhado nas actividades da Quinta... no entanto na visita à Biblioteca Municipal D. Dinis o grupo estava mais livre, participativo...” (DS1 – 439/463/467).

A subcategoria ‘auto-estima’ foi de alguma forma importante como factor de mudança para o S1. Num dos seus diários de campo, referindo-se à grande competitividade do grupo, e à pouca valorização pessoal de cada criança, o S1 refere que “no final da actividade fez-se um balanço e o grupo percebeu que no decorrer da actividade estavam todos com o sentido de competitividade” (DS1 – 503). Todos estes momentos de reflexão e de avaliação pessoal, a que o grupo não estava habituado, contribuíram, sem dúvida, para uma melhoria da auto-estima de cada criança.

Igualmente a subcategoria ‘atitude e competências’ foi analisada nos discursos dos relatórios de campo do investigador, quando este, referindo-se a uma actividade exterior promovida pela instituição, onde grande parte das crianças participou, menciona que “foram equipadas algumas casas de modo a expor e vender alguns produtos que as crianças e adultos das diversas casas de acolhimento da ‘Associação Crescer’ elaboraram para o efeito” (RS1 – 12).

9.3.5.2. Sujeito 2

Em relação às subcategorias analisadas nos discursos relacionados com o S2, podemos mencionar que a subcategoria ‘inter-relação’ surge comum aos diários de campo do sujeito de investigação e aos relatórios de campo do investigador.

Mais uma vez, esta subcategoria se destaca como factor de mudança na prática dos sujeitos de investigação. No que se refere ao S2, os seus diários de campo são espelho da importância desta ‘inter-relação’.

Salientamos no início do projecto, quando se refere às crianças do grupo que “mesmo aquelas que estariam menos motivadas foram ajudadas por outras e os trabalhos foram decorrendo dentro da normalidade” (DS2 – 34). Também, quando no desenrolar de uma das actividades, onde todo o grupo do Centro participou, refere que “foi igualmente positivo a interacção entre crianças com idades compreendidas entre os três e doze anos. Desta forma, é possível valorizar diferentes formas de estar e, acima de tudo, proporcionar vivências diferentes consoante as diversas faixas etárias” (DS2 – 159).

Ainda referindo-se a uma das actividades desenvolvidas no centro, em parceria com outra instituição, o S2 menciona que “a troca é sempre importante, ainda mais quando existe partilha entre duas gerações diferentes que utilizaram e utilizam o mesmo brinquedo” (DS2 – 572).

Esta subcategoria é igualmente atestada pelo investigador, quando num dos seus relatórios, referindo-se a uma nova técnica de pintura no exterior, menciona que “foi preciso respeitar o outro, saber esperar pela sua vez e conseguir pintar com a dificuldade de manusear um pincel tão grande” (RS2 – 11), onde de facto se foi formando um ambiente de ajuda, de respeito e de relação com o colega, até ao momento muito difícil de alcançar. E, ainda, em relação à mesma actividade, o S2 menciona que “permitiu que as crianças fizessem um trabalho de parceria, ligando-se os trabalhos uns dos outros” (DS2 – 700).

Em relação às subcategorias ‘auto-estima’ e ‘participação’, são comuns aos diários de campo e aos «posters» do sujeito de investigação.

Salientamos como um dos resultados mencionados no «poster», a “melhoria da auto-estima” (PS2 – 15) e também a “participação activa e entusiasta por parte das crianças” (PS2 – 13), que vai ao encontro dos diários de campo quando o S2 menciona que “uma das grandes preocupações do estagiário, não só nesta actividade mas em todo o estágio, foi que as crianças não caíssem na desistência, na desvalorização e pouca auto-estima relativamente aos seus trabalhos” (DS2 – 590) e “no fundo, significava que a motivação e a participação estavam a aumentar de semana a semana” (DS2 – 330).

Referindo-se a um dos ‘fins-de-semana de sonho’, o S2 destaca:

“As crianças receberam todas, um diploma, mas levaram deste dia muito mais do que um simples diploma – a sensação de liberdade que o Rio dá, a ideia de que são capazes de realizar tarefas a que poucos têm acesso, a certeza de que o cumprimento de obrigações, como chegar a horas, pode e deve ser valorizado” (DS2 – 809).

Reportando-se à actividade inter-geracional, relacionada com o Brinquedo e as Tradições, o S2 refere que “as crianças estavam fascinadas com o facto de conseguirem construir eles próprios um brinquedo” (DS2 – 870), e “de facto foi isso que aconteceu, as crianças divertiram-se e aprenderam. Tomaram conhecimento das tradições que se teima em querer esquecer e que fazem todo o sentido em permanecer vivas e transmitidas aos mais novos” (DS2 – 921). Foi assim bem visível o equilíbrio entre ‘auto-estima’ e ‘participação’.

Outras subcategorias identificadas apenas nos discursos dos diários de campo do S2, foram a ‘confiança’, ‘atitude e competências’, ‘sensibilidade’ e ‘atenção e concentração’.

Alguns destes discursos interligam-se, sobretudo quando o S2 se refere a uma das actividades, e menciona:

“O facto da superfície ‘onde pintar ser grande’, com ‘o que pintar ser grande’ e onde ir buscar a tinta ‘ser pequeno’ é algo propositado. Com estas diferenças a criança tem de ter o cuidado e atenção para que consiga colocar tinta no pincel e dirigir-se para o papel e pintar” (DS2 – 753).

Parecendo uma actividade banal, foi de facto uma sessão onde o grupo esteve sempre atento e concentrado, desde o início até ao final, mantendo-se interessado e não desistindo desta tarefa difícil.

Em relação a outras actividades, o S2 menciona uma atitude diferente, e realça o adquirir de novas competências nos elementos do grupo. Refere que “todas as crianças se aprontaram para ajudar e assim tudo se tornou bem mais fácil e rápido” (DS2 – 583) e reforça que “deve-se valorizar a preocupação das crianças relativamente à exposição final. Perguntaram logo se o trabalho era para expor, denotando-se imediatamente uma preocupação ainda maior” (DS2 – 592). Também refere “o empenho e motivação das crianças mais velhas para que tudo estivesse preparado à hora do início do filme” (DS2 – 417).

Ainda as subcategorias ‘sensibilidade’ e ‘confiança’ são interessantes de salientar quando o S2 refere, no início de estágio, que “pode-se considerar importante para a criação de laços de confiança” (DS2 – 19), e também quando no final de uma das actividades intergeracionais sobre tradições e brinquedos tradicionais, menciona que “todas as crianças agradeceram com um grande sorriso na cara!” (DS2- 865), demonstrando muito carinho e sensibilidade por tudo o que aprenderam nesse dia.

9.3.5.3. Sujeito 3

As subcategorias analisadas em relação aos discursos do S3 foram a ‘auto-estima’, a ‘atitude e competências’, a ‘inter-relação’, a ‘confiança’, a ‘inovação’ e a ‘sensibilidade’.

A subcategoria ‘auto-estima’ surge comum aos diários de campo do S3 e aos relatórios de campo do investigador, onde os discursos se cruzam quando o investigador menciona, num dos seus relatórios, que o S3 “levando as utentes a participar de uma forma natural... foi notória a evolução do grupo e sobretudo o aumento da auto-estima ao longo deste período de estágio” (RS3 – 14), e nos diários de campo, o S3, referindo-se ao desempenho do grupo de utentes, numa das actividades, destaca que “elevou bastante a auto-estima das mesmas já que comprovou a sua óptima condição física, como foi mais uma oportunidade das utentes demonstrarem, perante o formando e o grupo, os conhecimentos já adquiridos” (DS3 – 165).

Em relação à subcategoria ‘atitude e competências’, aparece comum ao discurso dos relatórios de campo e ao «poster» final do S3. Para este sujeito, os resultados apresentados foram no “Ganho de competências cognitivas – idosos aprendem a tocar flauta de bisel” (PS3 – 20), o que cruza com o discurso do investigador, quando, num dos seus relatórios, menciona que as utentes “fizeram uma pequena demonstração na tentativa de tocarem o ‘hino da alegria’. Denotou-se que a força de vontade é muito grande, mas as dificuldades motoras são superiores” (RS3 – 9).

Em relação à subcategoria ‘inter-relação’, o discurso analisado no «poster» do S3 foi bem explícito nos resultados obtidos, quando refere que houve uma “melhoria a nível da socialização e da comunicação” (PS3 – 21). De igual modo, num dos seus momentos de avaliação, nos seus diários de campo, o S3 menciona que “esta actividade foi bem aceite pelo grupo, já que possibilitou a criação de um espaço de conversa informal e o relembrar de heranças passadas... desta forma o grupo ganhou à-vontade no discurso e a comunicação tornou-se mais fluida e natural” (DS3 – 16, 86).

Ainda nos seus diários de campo, o S3 apresenta a subcategoria ‘confiança’ como importante na mudança deste grupo, pois afirma que “a prática de flauta de bisel foi continuada e o formando sentiu que as idosas iam ganhando confiança e segurança no trabalho desenvolvido” (DS3 – 158).

As subcategorias ‘sensibilidade’ e ‘inovação’ foram também analisadas nos discursos dos diários do S3. Numa das últimas actividades desenvolvidas, quando dos Santos Populares, as utentes falaram das suas experiências de vida e isso fez com que se sentissem bem e sensibilizadas com as experiências umas das outras que até ao momento desconheciam. Por esta razão, o S3 refere que “esta tarefa colheu da parte das utentes, grande satisfação, pois como vulgarmente se diz, unia o útil ao agradável, ou seja, ouvir música e falarem de si mesmas e das suas experiências de vida” (DS3 – 443).

Referindo-se ainda ao mesmo momento relacionado com os Santos Populares, o S3 afirma que, pela primeira vez na instituição, as utentes, contribuíram com algo inédito e inovador, ao “criarem uns versos originais para uma marcha popular conhecida de todos. Esta tarefa decorreu bem, tendo sido rapidamente encontrada uma letra para a respectiva marcha popular” (DS3 – 449).

9.3.5.4. Sujeito 4

Para o S4, as subcategorias analisadas relacionadas com os factores de mudança, foram a ‘inovação’, a ‘inter-relação’, a ‘auto-estima’ e a ‘atitude e competências’.

As subcategorias ‘inovação’ e ‘inter-relação’ são comuns a todos os discursos analisados.

No que diz respeito à subcategoria ‘inovação’, o «poster» refere, nos resultados finais, que “as idosas propuseram a continuação deste projecto” (PS4 – 21) à CMO, confirmando a necessidade de projectos diferentes e inovadores no concelho. Também os relatórios de campo do investigador, referindo-se à utilização do computador no domicílio das utentes, afirmam que “a utente ficou fascinada com as possibilidades das novas tecnologias e como ela estando em casa, podia ter acesso tão rápido ao seu concelho...o projecto global de intervenção da aluna foi considerado pela técnica, a O4, como inédito e inovador” (RS4 – 12).

Os diários de campo do S4 também referem o interesse e a inovação que as novas tecnologias despertaram nas utentes, sobretudo quando aliadas ao concelho de Odivelas. Quando da apresentação do «Google», o S4 menciona que “indaguei-lhe qual o assunto que queria pesquisar, ao que me respondeu, ‘coisas da minha terra’. Ficou fascinada com a quantidade de assuntos relacionados com o tema...” (DS4 – 313).

Em relação à subcategoria ‘inter-relação’, comum a todos os discursos, o relatório de campo do investigador relata que “também reviveram momentos da sua infância onde nos contou várias histórias relacionadas com a sua família e momentos em que conheceu a sua família” (RS4 – 13), onde, de acordo com o «poster» do S4, as utentes apresentaram uma “maior abertura a actividades expressivas” (PS4 – 22), que contribuíram, sem dúvida, para uma maior comunicação entre o S4 e as utentes.

Também os diários de campo do sujeito de investigação referem, em relação a uma das utentes, que “a apresentação deu azo a uma grande conversa e notei que a idosa estava muito feliz ao reviver a aldeia onde nascera e vivera alguns dos momentos mais felizes da sua vida” (DS4 – 131). Com outra das utentes, refere:

“Apresentei algumas fotografias minhas que tinha em computador, reforçando assim laços com a idosa, tendo ela apreciado este meu gesto, oferecendo-se para mostrar também fotografias suas, nomeadamente: o seu casamento, o baptizado da sua única filha, viagens, entre muitas outras...” (DS4 – 308).

A subcategoria ‘atitude e competências’ surge comum apenas aos discursos do «poster» e dos diários de campo do S4, sobretudo quando se refere a actividades específicas, onde as utentes mostraram que conseguiam dar resposta às propostas do S4, ao contrário do que inicialmente afirmavam.

Numa das actividades, o S4 refere que “com esta actividade pretendi que a idosa trabalhasse a motricidade fina e a criatividade, pois ela também contribuiu com ideias para a construção do referido cartaz” (DS4 – 151) e, também, referindo-se a outra actividade, “a terceira actividade realizada tem como título ‘Ateliês da Imaginação’, que passou pela elaboração de pequenos trabalhos com ‘trapilho’. Como resultado, fez-se um porta-chaves e uma capa para telemóvel” (DS4 – 172). Estas pequenas actividades, assim como as saídas pelo bairro ou pelo concelho, desenvolveram competências, de alguma forma esquecidas, nas utentes, assim como o facto de contactarem mais com o exterior, proporcionou-lhes uma atitude diferente perante a vida.

A subcategoria ‘auto-estima’ é, igualmente referida no discurso dos relatórios de campo do investigador, quando menciona que o S4 conseguiu “adaptar as actividades à utente, de modo a que as desenvolvesse da mesma forma e via-se com orgulho, que a sua participação era do seu agrado” (RS4 – 8). Sem dúvida que todas as actividades desenvolvidas ao longo deste projecto proporcionaram um aumento na ‘auto-estima’ destas utentes, que até ao momento se limitavam a ficar em casa, com o receio de sair e não imaginavam a possibilidade de alguma vez poder contribuir para participar em actividades promovidas pelo concelho.

9.3.5.5. Sujeito 5

Em relação às subcategorias analisadas nos discursos do S5, podemos referir que aparecem cinco factores de mudança: a ‘inovação’, a ‘inter-relação’, a ‘atitude e competências’, a ‘participação’ e a ‘sensibilidade’.

As subcategorias comuns a todos os discursos foram a ‘inovação’ e a ‘inter-relação’. Num dos relatórios de campo, o investigador refere que o S5 “desenvolveu um projecto inovador e aplicou técnicas criativas ao longo do processo, quer na planificação, quer na execução directa com o grupo” (RS5 – 15), o que confirma um dos objectivos do projecto relacionado com o “despertar da imaginação que se materializa em criações inovadoras” (PS5 – 9), e que vai ao encontro do discurso do S5 no seu diário de campo, quando menciona:

“O processo de criação de uma história com várias histórias nela incluídas. Tentou-se trabalhar as emoções abordadas na última sessão, trabalhar o contrário dessas ideias, da noite estar ligada à tristeza, do dia à alegria. O momento continuou com os participantes a transmitirem as suas ideias” (DS5 – 393).

Foram processos contínuos, inovadores e criativos que acompanharam o desenvolvimento deste projecto sobre o Teatro Negro.

Também a relação entre os vários elementos, a comunicação desenvolvida e os sentimentos partilhados são comuns aos discursos dos diários de campo e ao «poster» do sujeito de investigação, assim como aos relatórios de campo do investigador.

Quando no «poster» o S5 refere a importância de cada criança “conhecer-se a si e aos outros” (PS5 – 10), vai ao encontro do discurso do investigador, quando, num dos seus relatórios, menciona que o S5, nas suas sessões, teve “especial atenção à comunicação entre os vários elementos do grupo” (RS5 – 19). Também nos vários discursos analisados dos diários de campo do S5, destacamos um dos momentos de avaliação em que refere:

“O grupo facilitou a comunicação e à medida que construíam, iam manifestando um interessante pensamento crítico e reflexivo sobre o seu trabalho. Foram comunicativos, foram criativos, foram autónomos e tiveram capacidade de decisão sobre o processo criativo, sobre a construção das personagens do teatro negro” (DS5 – 580).

Referimos também a importância da ‘participação’ e a ‘sensibilidade’ que este grupo teve no processo de desenvolvimento deste projecto. Num dos diários de campo, o S5 menciona que “importa referir que este grupo foi deveras muito participativo vivenciando em grande medida esta sessão” (DS5 – 854), o que confirma um dos conteúdos do «poster», quando afirma que as várias sessões desenvolvidas iam “permitindo à criança exprimir emoções” (PS5 – 10).

9.3.5.6. Sujeito 6

As subcategorias analisadas nos discursos referentes ao S6, como factores de mudança, foram a ‘atitude e competências’, a ‘inter-relação’, a ‘inovação’, a ‘participação’, a ‘confiança’ e a ‘segurança’.

As subcategorias comuns a todos os discursos analisados foram a ‘atitude e competências’ e a ‘inter-relação’. No «poster» do sujeito de investigação, surge como mudança o facto de “a performance final revelar a emergência de novas competências nos sujeitos envolvidos” (PS6 – 26), o que é confirmado pelo relatório de campo do investigador, quando verificou que “o grupo esteve autónomo” (RS6 – 13), assim como no diário de campo do sujeito de investigação, quando, referindo-se aos figurinos trazidos pelos alunos e docentes, o S6 menciona que “verificou-se que a utilização sobretudo dos figurinos, revelou-se numa mais-valia para a construção das personagens” (DS6 – 673), adquirindo o grupo novas competências relacionadas com o espectáculo final.

Ainda referindo-se à «performance» final e a todo o processo implicado, o S6, no seu «poster», menciona que “desenvolveram-se aspectos pessoais e relacionais dos formandos” (PS6 – 25), o que é confirmado com um dos relatórios de campo do investigador quando se refere ao ensaio final e salienta que “desta forma presenciou-se uma união de grupo bastante forte, assim como um envolvimento pessoal de cada elemento do grupo em relação ao seu papel” (RS6 – 9).

Também nos diários de campo do S6, vários são os discursos que destacam a importância da relação estabelecida entre os vários elementos do grupo, quando, referindo-se aos ensaios, menciona que “depois do intervalo seguiu-se uma ampla e esclarecedora conversa em que todos descreveram e comentaram alegrias e dificuldades sobre os exercícios do dia terminando com um abraço final” (DS6 – 142), e, ainda, “na improvisação surgiram trabalhos muito criativos, conseguindo-se também uma boa interacção entre todos” (DS6 – 471).

As restantes subcategorias analisadas pertencem aos diários de campo do S6, onde, reportando-se à importância da ‘confiança’ em todo este processo, refere uma sequência de exercícios de confiança e menciona que “a confiança no outro, para o actor é fundamental, saber que estamos apoiados em qualquer circunstância é básico” (DS6 – 559).

Em muitos dos ensaios a ‘participação’ e a ‘segurança’ foram factores essenciais para um processo de mudança. Quando menciona que “surgiram improvisações muito criativas com muita entrega e uma boa interligação” (DS6 – 24), ou, referindo-se a alguns receios dos alunos, destaca que “é importante ultrapassar, dado que normalmente estes medos significam não só insegurança física, mas também de ordem emocional. Obviamente não nos interessa identificar essas questões, mas sim que cada um por si, se consiga superar a si próprio” (DS6 – 559).

Finalmente, o factor de ‘inovação’ é certificado pelo próprio espectáculo, e sobretudo com o culminar da entrega pública dos diplomas, quando o S6 refere que “um a um todos os alunos receberam das mãos do estagiário o certificado de participação do curso... terminando em apoteose e em grande animação o corolário de quatro meses de trabalho árduo” (DS6 – 776).

Apresentamos na **Tabela 25**, como síntese, os indicadores da categoria ‘Mudança’ referentes a todos os sujeitos de investigação. Tal como na categoria anterior, optámos pela apresentação global, devido ao entrosamento existente entre todas as subcategorias. O apêndice VII contém a grelha de análise de conteúdo completa.

Tabela 25 - Indicadores da categoria 'Mudança' referentes a todos os Sujeitos de Investigação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Mudança	Segurança	“Revela em muitos alunos receios que é importante ultrapassar dado que normalmente estes medos significam não só insegurança física mas também de ordem emocional.” (DS6 – 559)
	Inovação	“Criarem uns versos originais para uma marcha popular conhecida de todos. Esta tarefa decorreu bem, tendo sido rapidamente encontrada uma letra para a respectiva marcha popular.” (DS3 – 449)
		“De seguida, também lhe apresentei o programa Google – Earth tendo ficado ainda mais rendida a estas novas tecnologias. Seguimos então por um passeio pelo mundo, viajando pelos diversos continentes, oceanos, ilhas, etc.” (DS4 – 314)
		“O processo de criação de uma história com várias histórias nela incluídas. Tentou-se trabalhar as emoções abordadas na última sessão, trabalhar o contrário dessas ideias, da noite estar ligada à tristeza, do dia à alegria.” (DS5 – 393)
		“Quando os participantes chegaram, o estagiário estava junto à encomenda postal. Utilizando a expressão dramática fingiu que não viu os participantes olhando para o relógio como que espera por alguém e pensa no que terá acontecido para ainda não

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		ter aparecido.” (DS5 – 577)
		“ Um a um, todos os alunos receberam das mãos do estagiário o certificado de participação do Curso Cenas de Teatro II. Terminando assim em apoteose e em grande animação o corolário de quatro meses de trabalho árduo.” (DS6 – 776)
Inter-relação		“As idosas propuseram a continuação deste projecto;” (PS4 – 21)
		“Despertar da imaginação que se materializa em criações inovadoras” (PS5 – 9)
		“ A utente ficou fascinada com as possibilidades das novas tecnologias e como ela estando em casa podia ter acesso tão rápido ao seu concelho” (RS4 – 12)
		“ Desenvolveu um projecto inovador e aplicou técnicas criativas ao longo do processo quer na planificação, quer na execução directa com o grupo” (RS5 – 15)
		“ Cada elemento tinha que ajudar o outro, promovendo assim o trabalho em equipa.” (DS1 – 220)
		“ É importante reforçar o meu relacionamento com o grupo pois a cada dia que passa, estou a conseguir cativa-los” (DS1 – 468)
		“ Quando fomos almoçar à Fundação já existia uma interacção entre os dois grupos” (DS1 – 473)
		“ Mesmo aquelas que estariam menos motivadas foram ajudadas por outras e os trabalhos foram decorrendo dentro da normalidade” (DS2 – 34)
		“ Permitindo assim que as crianças continuassem a conviver bem umas com as outras e que conseguissem todas terem um objectivo comum. Fortaleceu-se assim o espírito de grupo.” (DS2 – 100)
		“ Foi igualmente positivo a interacção entre crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos. Desta forma é possível valorizar diferentes formas de estar e acima de tudo, proporcionar vivências diferentes consoante as diversas faixas etárias.” (DS2 – 159)
		“ a troca é sempre importante, ainda para mais quando existe partilha entre duas gerações diferentes que utilizaram e utilizam o mesmo brinquedo.” (DS2 – 572)
		“ Os jogos efectuados a seguir ao almoço permitiram que fosse trabalhado de uma forma lúdica o espírito de grupo, sendo visível a camaradagem existente entre alguns elementos do grupo.” (DS2 – 644)
		“ Permitiu que as crianças fizessem um trabalho de parceria ligando-se os trabalhos uns aos outros.” (DS2 – 700)
		“ Foi um dia em que os fortes laços já existentes entre crianças e estagiário se fortaleceram ainda mais.” (DS2 – 816)
		“ Este tipo de actividades contribuíram para criar momentos descontraídos de aprendizagem, onde fazendo se vai adquirindo saberes.” (DS3 – 163)
		“ Este momento de apresentação constituiu também um momento de motivação para a integração de cada idosa no grupo e de um melhor conhecimento dos seus elementos.” (DS3 – 442)
		“ Levei alguns álbuns de fotografias, gerando assim uma conversa bastante benéfica. A idosa ficou muito comovida e apreciou este meu gesto, tendo-me mostrado também as fotografias dela, nomeadamente da sua família, entre outras.” (DS4 – 46)
		“ A apresentação deu azo a uma grande conversa e notei que a idosa estava muito feliz ao reviver a aldeia onde nascera e vivera alguns dos momentos mais felizes da

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		sua vida.” (DS4 – 131)
		“ Mostrei algumas fotografias minhas que tinha em computador, reforçando assim laços com a idosa, tendo ela apreciado este meu gesto oferecendo-se para mostrar também fotografias suas, nomeadamente: o seu casamento, o baptizado da sua única filha, viagens, entre muitas outras” (DS4 – 308)
		“ um “ritual” feito de conversas, de descoberta e redescoberta de jogos lúdicos, livros de mil uma cores e desenhos que despertam curiosidade e que fomentam sonhos de pequenos e grandes.” (DS5 – 312)
		“ Quando a dramatização terminou os pais ficaram no auditório com a equipa técnica para que fosse criado um espaço de reflexão, de diálogo.” (DS5 – 518)
		“ O grupo facilitou a comunicação e à medida que construíam iam manifestando um interessante pensamento crítico e reflexivo sobre o seu trabalho.” (DS5 – 580)
		“ O estagiário aproveitou o momento que antecedeu o atelier para um diálogo e inter-acção com os participantes que iam escolhendo jogos e livros disponíveis no SCE, materiais que fazem verdadeiramente as delícias destes participantes de palmo meio. Alguns convidaram o estagiário para jogarem com eles.” (DS5 – 850)
		“ Voltou o espaço de reflexão. O desafio de pensar numa actividade de animação para fazerem com os pais. Questionados sobre as sessões que viveram e que gostaram os participantes falaram do teatro negro, dos chupa-chupas com palavras para reflexão, de trabalharem o contrário das emoções.” (DS5 – 1446)
		“No final algumas emoções para sentir e partilhar entre pais que mostraram à equipa técnica a sua satisfação perante uma dinâmica tão diferente. Mencionaram a importância destas actividades no desenvolvimento dos seus querubins. Questionaram a importância de uma continuidade neste atelier” (DS5 – 1707)
		“ Nestes exercícios a entrega dos alunos foi excelente” (DS6 – 75)
		“ Depois do intervalo seguiu-se uma ampla e esclarecedora conversa em que todos descreveram e comentaram alegrias e dificuldades sobre os exercícios do dia terminando com o “abraço” final.” (DS6 – 142)
		“ Na improvisação surgiram trabalhos muito criativos, conseguindo-se também uma boa inter-acção entre todos” (DS6 – 471)
		“ Melhor relacionamento com os colegas;” (PS1 – 20)
		“ Maior abertura a actividades expressivas” (PS4 – 22)
		“ Conhecer-se a si e aos outros.” (PS5 – 10)
		“ Desenvolveram-se aspectos pessoais e relacionais dos formandos.” (PS6 – 25)
		“ Também reviveram momentos da sua infância onde nos contou várias histórias relacionadas com a sua família e momentos em que conheceu a sua família.” (RS4 – 13)
		“ Todo o seu projecto apostou nas interações pessoais e na relação afectiva entre as crianças e com elas.” (RS1 – 14)
		“ Actividades que levem à dinâmica de grupos, o respeito pelos outros e alguns outros valores que estes jovens não têm, são os elementos chave deste projecto.” (RS2 – 19)
		“ ...Tendo especial atenção a comunicação entre os vários elementos do grupo,”

		(RS5 – 19)
		“ Desta forma presenciou-se uma união de grupo bastante forte, assim como um envolvimento e responsabilidade pessoal de cada elemento do grupo em relação ao seu papel.” (RS6 – 9)
		“ Foi preciso saber respeitar o outro, saber esperar pela sua vez e conseguir pintar com a dificuldade de manusear um pincel tão grande.” (RS2 – 11)
	Confiança	“ Pode-se considerar importante para a criação de laços de confiança” (DS2 – 19)
		“ A prática de flauta de bisel foi continuada e o formando sentiu que as idosas iam ganhando confiança e segurança no trabalho desenvolvido.” (DS3 – 158)
		“ O grupo aceitou muito bem esta actividade, a qual lhes conferiu um sentimento de quase orgulho pela lembrança realizada.” (DS3 – 451)
		“ Dentro da mesma lógica passámos à luta com líder, em que a turma foi dividida em dois grupos e cada grupo escolhe o seu líder, que vai alternando, passando por todos os elementos.” (DS6 – 138)
		“ De seguida fizemos uma sequência de exercícios de confiança. A confiança no outro, para o actor é fundamental, saber que estamos apoiados em qualquer circunstância é básico” (DS6 – 559)
	Participação	“ Notei grandes diferenças nos comportamentos, isto porque estavam mais calmos, mais participativos e motivados.” (DS1 – 439)
		“ Pude verificar que o grupo estava muito motivado, participativo e empenhado nas actividades da Quinta.” (DS1 – 463)
		“ No entanto na “Visita à Biblioteca Municipal Dom Dinis” o grupo estava mais “livre”, participativo...” (DS1 – 467)
		“ Demonstraram assim que a actividade lhes interessava e que estavam motivados para a executarem.” (DS2 – 34)
		“ Significava que a motivação e a participação estavam a aumentar de semana a semana.” (DS2 – 330)
		“ E assim foi, com o auxílio de três crianças mais velhas a sala foi sendo arrumada aos poucos.” (DS2 – 857)
		“ As crianças estavam fascinadas com o facto de conseguirem construir eles próprios um brinquedo. E claro, a possibilidade de mexer numa serra e num berbequim transmite logo muito mais emoção à actividade, além de permitir manusear ferramentas que de outra forma não seria possível.” (DS2 – 870)
		“ Importa referir que este grupo foi deveras muito participativo vivenciando em grande medida esta sessão.” (DS5 – 854)
		“ Motivação nas actividades realizadas;” (PS1 – 19)
		“ Participação activa e entusiasta por parte das crianças;” (PS2 – 13)
		“ Conseguiu conquistar o grupo, levando-o a experimentar outro tipo de actividades que até ao momento não eram desenvolvidas no CES” (RS2 – 14)
	Auto-estima	“ ...Pois todos queriam ganhar e por vezes passam “por cima” dos colegas, no final da actividade fez-se um balanço e o grupo percebeu que no decorrer da actividade estavam todos com o sentido de competitividade” (DS1 – 503)
		“ Uma das grandes preocupações do estagiário, não só nesta actividade mas em todo o estágio, foi que as crianças não caíssem na desistência, na desvalorização e pouca

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		auto-estima relativamente aos seus trabalhos.” (DS2 – 590)
		“ As crianças receberam um diploma, mas levaram deste dia muito mais do que um simples diploma – a sensação de liberdade que o Rio dá, a ideia de que são capazes de realizar tarefas a que poucos têm acesso, a certeza de que o cumprimento de obrigações, como chegar a horas, pode e deve ser valorizado.” (DS2 – 809)
		“ As crianças estavam fascinadas com o facto de conseguirem construir eles próprios um brinquedo.” (DS2 – 870)
		“ A perspectiva de contribuírem pessoalmente para a criação de algo novo criou um dinamismo facilmente observável e gerou uma maior motivação para a continuação das aprendizagens posteriores.” (DS3 – 16)
		“...Fez com que cada uma delas, apesar da situação de exposição perante as outras, se sentisse valorizada no seu trabalho individual e orgulhosa por se sentir activa e contributiva para o enriquecimento pessoal das demais.” (DS3 – 18)
		“O formando pôde observar que a auto estima das utentes saiu muito privilegiada desta actividade, pois cada uma das idosas sentiu-se útil em algo que se prende também muito o seu património cultural pessoal e individual” (DS3 – 82)
		“ ... Elevou bastante a auto estima das mesmas já que comprovou a sua óptima condição física,”(DS3 – 165)
		“ ...O formando pôde observar alguma vaidade, no bom sentido, e até orgulho no produto final alcançado, um produto que tem uma clara utilidade prática” (DS3 – 373)
		“Melhoria de auto-estima.” (PS2 – 15)
		“ Nesta visita as utentes já estavam mais satisfeitas com os progressos obtidos e quiseram demonstrá-lo com uma sessão prática.” (RS3 – 12)
		“ Foi notória a evolução do grupo e sobretudo o aumento da auto estima ao longo deste período de estágio.” (RS3 – 15)
		“ Soube adaptar as actividades à utente, de modo a que esta as desenvolvesse da mesma forma e via-se com orgulho, que a sua participação era do seu agrado” (RS4 – 8)
	Atenção e Concentração	“ No desenrolar da actividade grande parte do grupo, esteve concentrado e muito interessado” (DS1 – 493)
		“O facto de a superfície onde pintar ser grande, com o que pintar ser grande e onde ir buscar a tinta ser pequeno é algo propositado. Com estas diferenças a criança tem de ter o cuidado e atenção para que consiga colocar tinta no pincel e dirigir-se para o papel e pintar” (DS2 – 753)
		“ Maior poder de concentração nas actividades;” (PS1 – 21)
		“ Conseguiu que as crianças se concentrassem mais nas tarefas e nas actividades e criou sessões centradas na dinâmica de grupos.” (RS1 – 14)
		“ De seguida foi feita uma reflexão com o grupo, onde reconheceram que não estiveram com a atenção necessária e não se ajudaram o suficiente, necessitando de ter mais atenção e concentração.” (RS1 – 11)
		“Também falaram sobre a posição que escolheram e o que eventualmente poderiam estar a fazer... terminando com a importância de estarem concentrados, atentos e ajudarem os colegas.” RS1 – 10)
	Sensibilidade	“ Todas as crianças agradeceram com um grande sorriso na cara.” (DS2 – 865)

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		“ Esta tarefa colheu da parte das utentes grande satisfação, pois como vulgarmente se diz, unia o útil ao agradável, ou seja, o ouvir música e o falarem de si mesmas e das suas experiências de vida.” (DS3 – 443)
		“ As idosas assistiram a um concerto musical constituído, essencialmente, por músicas tradicionais portuguesas, o qual foi do seu total agrado e muito aplaudido pelas mesmas.” (DS3 – 164)
		“Permitindo às crianças exprimir de emoções...” (PS5 – 10)
	Atitude e Competências	“ É extremamente importante o facto de cada criança saber que em determinado dia tem a seu encargo, e de mais um colega, as tarefas de Casa. O simples facto de porem a mesa, de a levantarem, transmite-lhes e incute-lhes um sentido de responsabilidade.” (DS2 – 157)
		“ Esta acção permitiu que as crianças desenvolvessem a comunicação e percebessem que é importante agradecer quando “nos fazem algo de bom”. ” (DS2 – 211)
		“ De realçar ainda que as crianças quando voltaram a Casa já não se dirigiram para a sala da televisão notando-se que pelo menos naquele momento houve um corte com o já referido hábito.” (DS2 – 257)
		“ Mais importante ainda foi o facto das crianças do CES abrirem as portas da sua casa para as outras crianças. Apresentaram a Casa com muita vontade e prazer, verdadeiros ciclerones.” (DS2 – 356)
		“ De realçar o empenho e motivação das crianças mais velhas para que tudo estivesse preparado à hora do início do filme.” (DS2 – 417)
		“ Esta actividade foi muito satisfatória para mim, não só pelo enriquecimento histórico e cultural, mas também pelo regozijo...” (DS4 – 145)
		“ Com esta actividade pretendi que a idosa trabalhasse a motricidade fina e a criatividade, pois ela também contribuiu com ideias para a construção do referido cartaz.” (DS4 – 151)
		“ A idosa mostrou ainda interesse em observar as obras de construção do Jardim da Música, que se encontravam por detrás deste edifício, referindo que aquela zona está muito diferente do que conhecia outrora.” (DS4 – 319)
		“ No decorrer da actividade, a idosa mostrou-se muito interessada e curiosa com as histórias narradas, como também alguma admiração relativamente aos locais lindíssimos que existiam no Concelho e que não conhecia.” (DS4 – 324)
		“ Passado algum tempo esta participante manifestava uma alegria por ter conseguido fazer o que tinha imaginado.” (DS5 – 580)
		“ Começaram a surgir figurinos trazidos tanto pelos docentes como os alunos bem como uma definição dos adereços a usar. Verificou-se que a utilização sobretudo dos figurinos revelou-se numa mais-valia para a construção das personagens” (DS6 – 673)
		“ As actividades realizadas serviram para que as idosas quebrassem o isolamento e a solidão.” (PS4 – 23)
		“ A performance final revelou a emergência de novas competências nos sujeitos envolvidos.” (PS6 – 26)
		“ O grupo esteve autónomo” (RS6 – 13)

Eva Maria Lino do Patrocínio Santos Lacerda Corrêa
As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural
– Contributos para um novo modelo de intervenção –

		<p>“Depois das devidas apresentações cada utente tocou na sua flauta mostrando a aprendizagem adquirida até ao momento. Também mostraram o dossier onde aprenderam algumas notas pintando as flautas aí existentes e no final representaram corporalmente essas notas com uma pequena sessão de motricidade onde os braços foram representantes das notas já conhecidas por todos.” (RS3 – 9)</p>
--	--	---

CAPÍTULO 10 – IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS

10.1. Comparação dos discursos

Se no capítulo anterior apresentámos a análise dos discursos dos orientadores de estágio, dos discursos dos sujeitos de investigação e dos discursos do investigador, neste capítulo pretendemos apresentar os resultados finais do processo, comparando todos estes discursos.

Precisamos de compreender como estes seis sujeitos de investigação, em projectos distintos, concelhos diferentes e grupos-alvo diversos, utilizaram este novo modelo de intervenção baseado na exploração das expressões artísticas integradas. Por esta razão, as categorias e subcategorias analisadas anteriormente, vão, neste capítulo, ajudar-nos a compreender quais as implicações deste novo modelo de intervenção.

Iniciamos esta comparação dos vários discursos, com a primeira categoria, ‘estratégias’, apresentando as implicações deste processo através das três subcategorias anteriormente apresentadas no **Quadro 3**.

Sequencialmente analisaremos as outras categorias e subcategorias, expondo as implicações teórico-práticas dos resultados provenientes deste cruzamento final. Como anteriormente referido, a contagem e expressões numéricas auxiliaram-nos em conjunto com a análise dos discursos e o enquadramento teórico, existindo a preocupação de elaborar uma triangulação múltipla, (Sousa, 2005) que, sem dúvida, enriquecerá esta investigação.

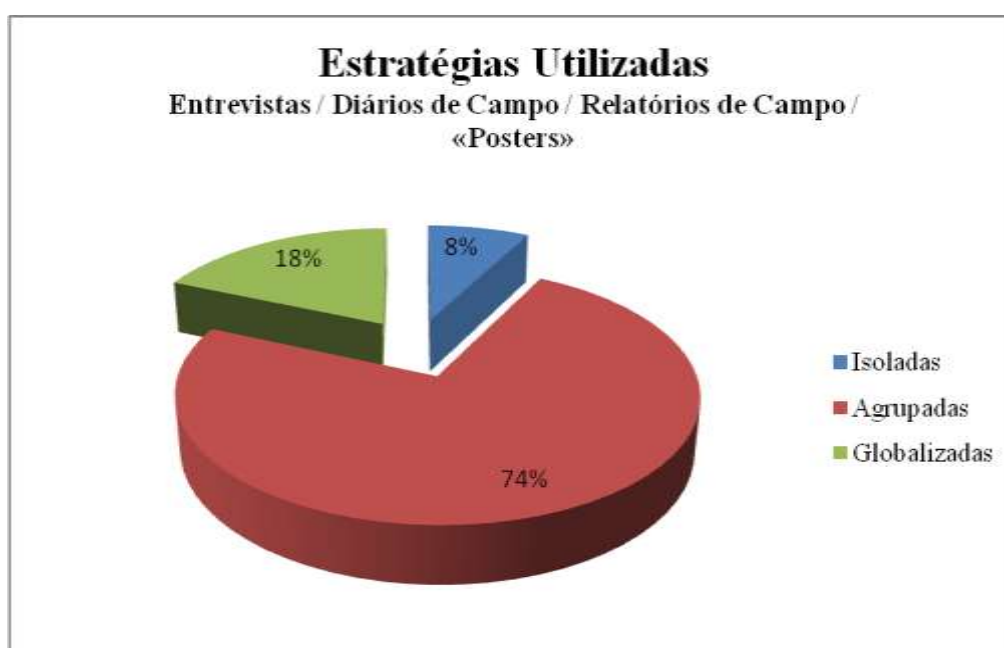
Apresentaremos também alguns excertos, relacionados com os vários instrumentos de análise e sujeitos de investigação, que, de certa maneira, irão corroborar estas implicações finais.

10.1.1. Estratégias

Ao analisarmos os discursos das entrevistas aos orientadores de estágio, dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, além dos relatórios de campo do investigador, **Gráfico 24**, conseguimos concluir que os sujeitos de investigação optaram por utilizar as expressões artísticas integradas de uma forma agrupada.

Isto significa que, na formação académica que tiveram na área das técnicas criativas¹³, conseguiram utilizar nos seus planos de actividades, estratégias agrupadas a nível das expressões artísticas. É de grande importância perceber que os projectos de intervenção destes sujeitos de investigação desenvolveram uma grande percentagem de estratégias criativas agrupadas, implicando os grupos-alvo, com características bem desiguais, num processo idêntico de intervenção.

Gráfico 24 – Estratégias: cruzamento final



Se relembarmos os resultados dos discursos dos inquéritos iniciais, destes sujeitos de investigação, **Gráfico 6**, podemos afirmar que a intenção, quando da formação académica, era conseguir utilizar as expressões artísticas integradas de uma forma globalizada, tal como as técnicas e activadores criativos proporcionam.

¹³ Área Científica de Expressões - 30 ECTS

No entanto, quando na prática do estágio, e em todo o processo de intervenção, deparamo-nos com a dificuldade de existirem sempre actividades onde as expressões artísticas integradas possam aparecer de uma forma globalizada, sendo em grande percentagem, desenvolvidas de uma forma agrupada.

Salientamos uma das observações do investigador, num dos seus relatórios de campo, em relação ao S1, quando refere que “nesta actividade algumas das expressões apareceram desenvolvidas, no entanto tem de se esforçar por trabalhar a globalização das mesmas” (RS1 – 18).

Também o S2, numa das suas reflexões diárias, refere, em relação a uma das sessões, que “a expressão corporal, plástica e verbal, estiveram bem patentes durante a realização desta actividade, permitindo que esta se tornasse ainda mais rica” (DS2 – 161).

Referindo-se ao S3 e à utilização da expressão musical como principal expressão, o O3, menciona que “utilizou a corporal, depois a plástica e verbal...” (ES3 – 30), assim como o «poster» do mesmo sujeito de investigação, confirma a estratégia agrupada, quando afirma que “a música melhora as capacidades motoras, emocionais, comunicacionais e plásticas dos idosos” (PS3 – 26).

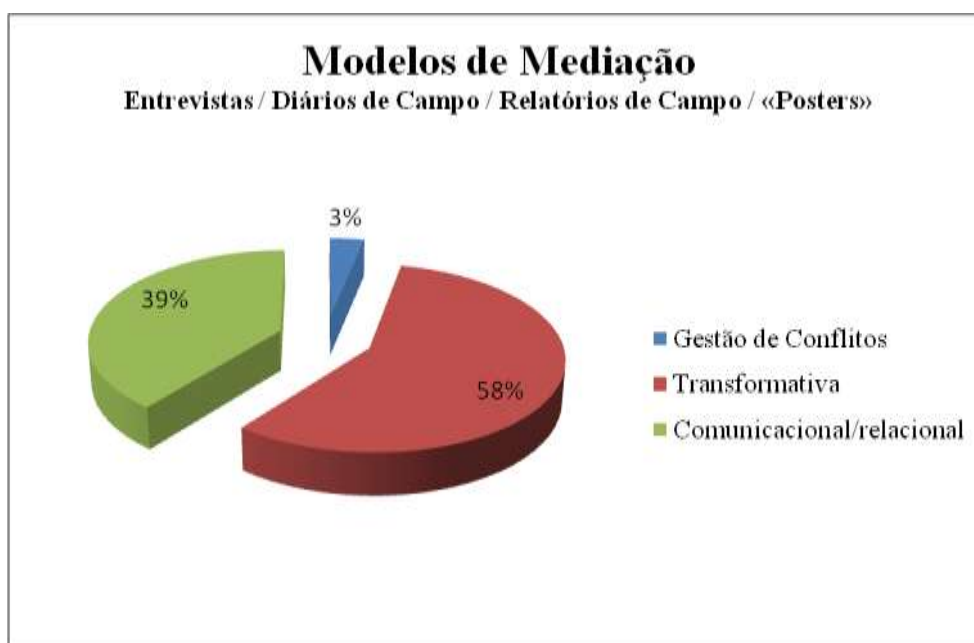
Assim, as implicações finais relacionadas com as estratégias utilizadas pelos sujeitos de investigação estão relacionadas com a existência de uma grande percentagem de actividades onde as expressões artísticas integradas aparecem de uma forma agrupada, existindo uma menor percentagem na utilização das mesmas de uma forma globalizada, mas deixando bem claro, que a percentagem destas duas estratégias juntas é de 92%, contrastando com os 8% de utilização de estratégias isoladas.

Confirma-se, deste modo, a relevância da utilização das expressões artísticas integradas, implementando a criatividade e a inovação em todo este processo de intervenção.

10.1.2. Mediação

Ao analisarmos os discursos das entrevistas aos orientadores de estágio, dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, além dos relatórios de campo do investigador, **Gráfico 25**, conseguimos concluir que os sujeitos de investigação aproximaram-se mais de um modelo de Mediação transformativa, centrada nas relações interpessoais, onde se estabelece um crescimento pessoal transformativo.

Gráfico 25 – Mediação: cruzamento final



Considerando a mediação um processo de evolução progressiva, onde os vários modelos se desenvolvem na prática da ASC, pudemos analisar que estes seis sujeitos de investigação, privilegiaram em todo o processo o modelo transformativo e que, através das estratégias agrupadas das expressões integradas, contribuíram para a transformação das relações interpessoais e para um melhoramento da qualidade de vida de todos os elementos que participaram nestes projectos diferenciados de intervenção em ASC.

Ao relembrarmos os resultados dos discursos dos inquéritos iniciais dos sujeitos de investigação, **Gráfico 10**, podemos afirmar que a intenção, quando da formação académica, também era desenvolver um modelo de mediação transformativa.

Entre os vários discursos, um dos exemplos mais relevantes deste modelo de mediação é o caso do S6, quando se refere ao espectáculo final e afirma:

“Este pequeno gesto, para nós orientadores, enche-nos de orgulho porque muito do nosso trabalho é conseguir criar o espírito de grupo e de partilha tão necessário a qualquer trabalho colectivo. Este espírito também encaixa perfeitamente no trabalho que um animador deve e tem de realizar” (DS6 – 202).

Também o O6 confirma:

“Na Mediação Transformativa, situo, por exemplo, toda a gestão de conhecimento mútuo entre os participantes, no sentido de constantemente se passar ao grupo um sentimento de equipa que vive em interdependência para a consecução do produto final - o espectáculo a encenar” (EO6 – 24).

Dos vários «posters» dos sujeitos de investigação, salientamos o do S3, quando certifica o “desenvolver a autonomia pessoal e as relações interpessoais” (PS3 – 7), e o «poster» do S4 quando confirma a importância de “promover a socialização entre os idosos domiciliários e a comunidade que os rodeia” (PS4 – 5).

Igualmente destacamos os relatórios de campo do investigador, em relação ao S5, quando este salienta “o papel mediador que o estagiário procurou ter em todas as sessões, centrando-se num trabalho de transformação” (RS5 – 15), assim como em relação ao S4 quando destaca a “alteração à rotina das utentes, assim como a transformação no seu dia-a-dia” (RS4 – 14). Também referindo-se ao S2, menciona que este “sempre demonstrando muita calma e colaboração, conseguiu conquistar o grupo, levando-o a experimentar outro tipo de actividades que até ao momento não eram desenvolvidas” (RS2 – 14), e, referindo-se ao S1, relata que teve uma “adaptação muito boa à instituição, criando hábitos de dinamização de actividades, que até ao momento não existiam” (RS1 -12).

O cruzamento de todos os resultados apresenta-nos, de facto, o modelo de mediação transformativa como o eleito por todos os intervenientes neste processo, com uma percentagem total de 58%.

O modelo de mediação comunicacional e relacional também surge valorizado com uma percentagem total de 39%, demonstrando, assim, que os dois modelos juntos com a percentagem de 97% enaltecem a importância da comunicação, das relações inter-pessoais, da participação e do envolvimento do grupo em todo o processo de mediação.

10.1.3. Projectos de IA

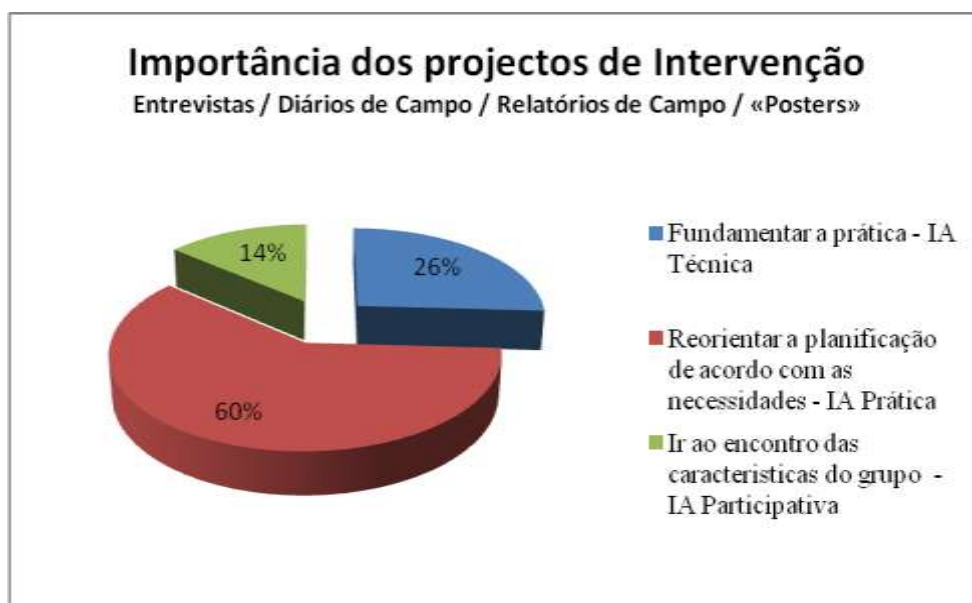
Ao analisarmos os discursos das entrevistas aos orientadores de estágio, dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, além dos relatórios de campo do investigador, **Gráfico 26**, conseguimos concluir que os sujeitos de investigação optaram mais por reorientar a planificação ao longo do processo de intervenção.

Desta forma, os sujeitos de investigação desenvolveram mais uma Investigação-acção Prática que, apesar de ser organizada e ter planos de actuação, está atenta às mudanças do grupo, e adapta e reorienta a intervenção em função das realidades observadas e sentidas.

Assim, os seis sujeitos de investigação, com as expressões artísticas integradas através de estratégias agrupadas, e de um modelo de mediação transformativa, incrementaram a IA Prática nos seus projectos de intervenção.

Ao relembrarmos os resultados dos discursos dos inquéritos iniciais dos sujeitos de investigação, **Gráfico 14**, podemos afirmar que a intenção, quando da formação académica, também era desenvolver uma IA Prática, o que se confirma no cruzamento final, onde surge como necessária para ‘reorientar a planificação’.

Gráfico 26 – Projectos de IA: cruzamento final



Salientamos uma das observações do S2, num dos seus diários de campo, quando menciona que “sentiu necessidade de adoptar estratégias de aproximação ao grupo através de simples brincadeiras, da ida à rua, ou de acompanhar as crianças na flauta” (RS2 -18), alterando, assim, os planos iniciais de actividades.

Também o S3 refere no seu diário de campo a importância de se ‘reorientar a planificação’ com constantes estratégias de motivação e mudança:

“As idosas iniciaram também a execução, em grupo, de uma nova canção e, por solicitação das mesmas, o formando executou em trombone várias canções da música tradicional portuguesa, indo desta forma ao encontro dos interesses musicais das utentes. Esta foi mais uma forma de motivar o grupo para as aprendizagens a realizar, já que algumas das canções que foram ouvidas, seriam depois para executar em flauta de bisel pelas utentes, mas também foi uma forma de, mais uma vez, contrabalançar a teoria com actividades mais práticas e lúdicas, de forma a criar um ambiente descontraído e agradável. Acima de tudo, era preciso que as tarefas propostas não fossem encaradas pelas idosas como uma pesada imposição a cumprir por obrigatoriedade, mas sim como algo apetecível de concretizar” (RS3 – 14).

Para o S5, a importância de reorientar a planificação e de desenvolver uma IA Prática, também é referenciada quando este assume “uma viagem de aprendizagem de si como futuro

animador sociocultural, uma viagem que o levou em diferentes momentos da trajetória a mudar as coordenadas sem se distanciar do seu destino” (RS5 – 1151).

De igual modo para o S6 a IA Prática foi fundamental em todo o processo, quando este afirma que “com a mudança de espaço houve a necessidade de encontrar novas soluções de encenação” (RS6 – 741).

O O4 confirma a importância de se alterarem as planificações, quando menciona que “não estamos a falar de processos ESTANQUES, estamos a falar de processos que diariamente podem ter uma alteração” (EO4 – 25), o que é corroborado pelo O2 quando refere que “trazer uma coisa organizadíssima e no imediato perceber que não vai correr bem e ter aqui também uma capacidade de improvisação muito grande” (EO2 – 27). Tudo isto significa que se desenvolveu uma IA Prática, “mostrando capacidade na adaptação das planificações reorientando todo o processo” (RS6 – 12).

O cruzamento de todos os resultados apresenta-nos o modelo de IA Prática como o eleito por todos os intervenientes neste processo, com uma percentagem total de 60%.

O modelo de IA Técnica também surge valorizado com uma percentagem total de 26%, demonstrando, assim, que os dois modelos juntos com a percentagem de 86% distinguem a importância de se ‘fundamentar a prática’, mas ter também a capacidade de ‘reorientar a planificação’, quando a realidade o justifica.

Arriscamos afirmar que as estratégias agrupadas, através das expressões artísticas integradas, auxiliaram os seis sujeitos de investigação a responder rapidamente a esta reorientação através de uma IA Prática e, também, que o modelo de mediação transformativa ajudou a que o grupo participasse de uma forma coesa, fortalecendo as relações inter-pessoais entre os vários elementos participantes.

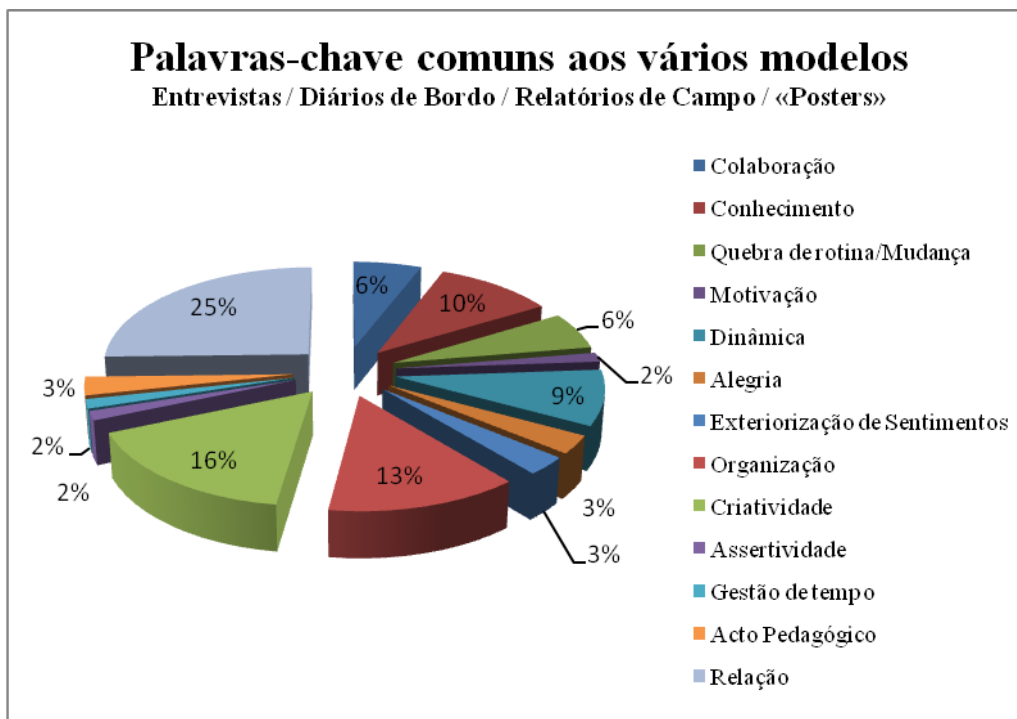
10.1.4. Palavras-chave

Ao analisarmos os discursos das entrevistas dos orientadores de estágio, dos discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, e dos discursos dos relatórios de campo do investigador, **Gráfico 27**, conseguimos concluir que as palavras-chave seleccionadas, como mais importantes, comuns aos vários modelos implicados no processo, foram sequencialmente a ‘relação’, a ‘criatividade’, a ‘organização’ e o ‘conhecimento’.

É de grande importância conhecer quais os elementos-chave que estes sujeitos de investigação tiveram comuns a estes processos, dado que, quando da prática do estágio, e em todo o processo de intervenção, os seis sujeitos de investigação não tiveram consciência do procedimento comum, ou seja, do entrosamento dos vários modelos desenvolvidos.

Desta forma, ao encontrar as palavras-chave que caracterizam esse entrosamento, poderemos saber se os vários modelos apresentados no enquadramento teórico vão ao encontro da prática desenvolvida por estes seis sujeitos de investigação.

Gráfico 27 – Palavras-chave: cruzamento final



Apresentamos de seguida alguns excertos dos discursos que certificam esta selecção, e que, de alguma maneira, nos ajudam também a compreender todo o processo apresentado até ao momento, em relação às categorias anteriores. Referimo-nos apenas às quatro palavras-chave mais seleccionadas, não querendo significar que as restantes foram menos relevantes, mas queremos apenas destacar as quatro palavras-chave que tiveram uma percentagem igual ou superior a 10%.

Vários sujeitos da investigação salientam a importância de adquirir conhecimento em todo o processo desenvolvido, independentemente da faixa etária do grupo envolvido. Para o S2, a “partilha de saberes foi uma constante durante uma tarde bastante animada” (DS2 – 869) e “tomaram conhecimento das tradições que se teima em querer esquecer, e que fazem todo o sentido em permanecer vivas e transmitidas aos mais novos” (DS2 – 921).

Igualmente o S3 menciona que “este tipo de actividades contribuíram para criar momentos descontraídos de aprendizagem, onde fazendo se vão adquirindo saberes” (DS3 – 163), o que foi confirmado com o «poster», onde menciona a importância de “fomentar a aquisição de novos conhecimentos” (PS3 – 6). Para o S4, “foi uma actividade bem aceite pela idosa, que ficou a conhecer pormenores sobre algumas obras arquitectónicas de outros tempos dentro do concelho já mencionado. Privilegiou-se com estes passeios a divulgação do património cultural e arquitectónico do Concelho” (DS4 – 338).

Outra das palavras-chave mais seleccionadas foi a ‘relação’, estabelecida entre os vários elementos do grupo. Quando o S1 menciona quão importante “é reforçar o meu relacionamento com o grupo pois a cada dia que passa, estou a conseguir cativá-los” (DS1 – 468), ou quando o S3 refere que “este momento propiciou um convívio salutar entre todas as idosas e do formando com os restantes utentes, promovendo-se a conversa informal e a comunicação no seio desta população institucionalizada” (DS3 – 702), e também o investigador, referindo-se ao S1, menciona que “todo o seu projecto apostou nas inter-relações pessoais e na relação afectiva entre as crianças e com elas” (RS1-14).

Em relação à ‘criatividade’ e à ‘organização’, destacam-se os discursos do S5, quando refere que “a segunda representação foi dinâmica e criativa dando os actores e actrizes largas a uma imaginação que proporcionou um ritmo alucinante, sem exagero, a este momento de criatividade” (DS5 – 1164), o que é confirmado com o discurso do investigador quando relata que “em relação ao projecto, a avaliação foi positiva, na relação deste com a criatividade e inovação” (RS5 – 14).

Também para o S6 “surgiram improvisações muito criativas com muita entrega e uma boa inter-ligação” (DS6 – 24), assim como para o S3, quando refere no seu «poster» a importância de desenvolver a “criatividade dos idosos” (PS3 – 6).

No que diz respeito à ‘organização’, destacam-se o discurso do S1 quando reavalia o seu desempenho e refere que “neste caso a competência que desenvolvi nas visitas ao exterior foram o planeamento e a organização das saídas” (DS1 – 474), ou quando o O6 relata que o projecto do S6 foi “um processo marcado sempre por ritmos de tomada de decisão fundamentada na recolha e tratamento de informação” (EO6 – 35). Também o investigador, num dos seus relatórios de campo, refere em relação ao S4 que a “aluna demonstrou ter desenvolvido competências a nível de organização, gestão e planificação de projectos” (RS4 – 14).

O cruzamento de todos os resultados apresenta-nos, assim, quatro palavras-chave, onde se destaca, primeiro, a palavra ‘relação’ com 25%, seguida da palavra ‘criatividade’ com 16%. Com uma percentagem inferior, mas significativa para este estudo, surgem as palavras-chave ‘organização’ e ‘conhecimento’, respectivamente com 13% e 10%.

Estas percentagens vão ao encontro tanto do modelo de mediação transformativa, como de uma IA Prática. Arriscamos mais uma vez afirmar que as estratégias agrupadas, através das expressões artísticas integradas, conduziram os seis sujeitos de investigação a percorrer um caminho ‘criativo’ onde a ‘relação’, entre os vários elementos do grupo, se desenvolveu e fortaleceu, e onde a ‘organização’ dos planos de intervenção, conduziu a um processo de ‘conhecimento’, pessoal e cultural, que envolveu todos os participantes.

10.1.5. Mudança

Ao analisarmos os discursos das entrevistas dos orientadores de estágio, os discursos dos diários de campo e dos «posters» científicos dos sujeitos de investigação, e os discursos dos relatórios de campo do investigador, **Gráfico 28**, conseguimos concluir que os sujeitos de investigação provocaram mudanças comuns com a sua intervenção. São precisamente estas mudanças que nos ajudarão a compreender a pertinência deste novo modelo de intervenção, onde as expressões artísticas integradas são o alicerce de todo este processo.

Relembrando que os seis sujeitos intervieram em concelhos diferentes, em grupos distintos e com projectos específicos de ASC, pretendemos apresentar as mudanças comuns a todos estes processos.

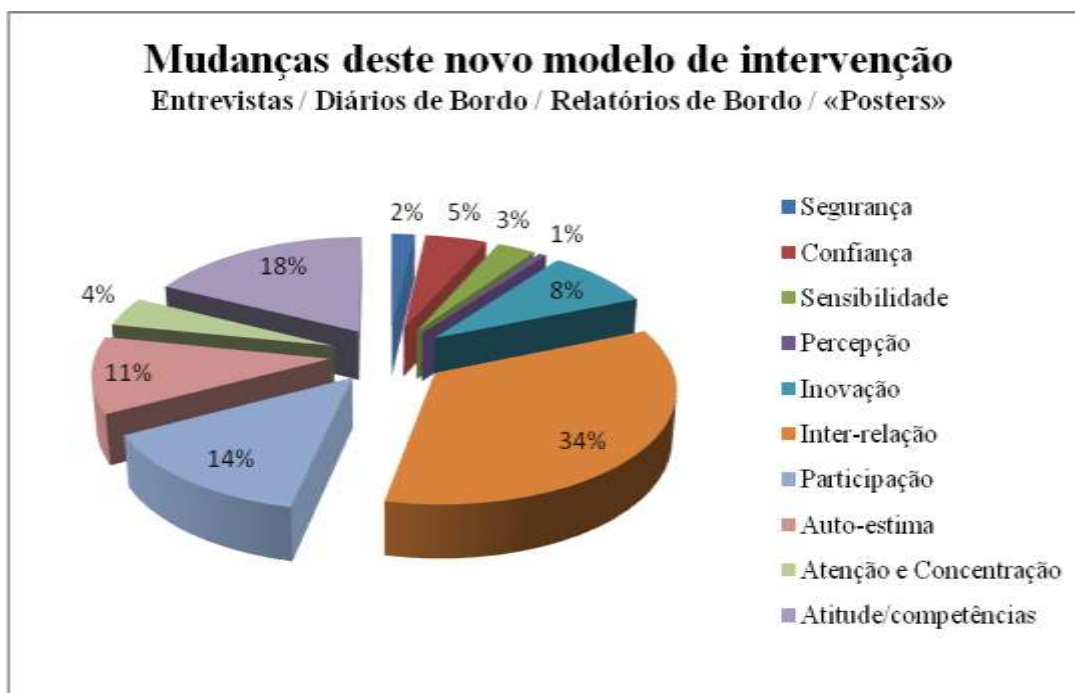
A Mudança, com maior percentagem, relacionada com este novo tipo de intervenção, foi a ‘inter-relação’, ou seja, existiram melhorias nas relações entre os vários elementos participantes.

Foi também visível uma melhoria, mas com menor percentagem, nas ‘atitudes e competências’ dos elementos envolvidos nestes projectos.

Muito próxima, mas com uma menor percentagem, surge uma melhoria na ‘participação’ nas várias actividades desenvolvidas, o que de facto é justificado pelas duas mudanças anteriormente mencionadas.

Ainda com uma percentagem superior a 10%, aparece uma melhoria em relação à ‘auto-estima’, que é deveras relevante para estes grupos-alvo, onde, por variadíssimos motivos – de solidão, abandono, isolamento, risco, doença ou invalidez – precisavam de se sentir úteis e com capacidades de contribuírem com algo positivo para a comunidade envolvente.

Gráfico 28 – Mudança: cruzamento final



Apresentamos alguns exemplos dos discursos mais relevantes relacionados com as Mudanças aqui referenciadas.

Para o S2, “foi igualmente positivo a interação entre crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos. Desta forma é possível valorizar diferentes formas de estar e acima de tudo, proporcionar vivências diferentes consoante as diversas faixas etárias” (DS2 – 159). O S2 destaca, também, a importância de adquirirem novas competências, quando realça “o empenho e motivação das crianças mais velhas para que tudo estivesse preparado à hora do início do filme” (DS2 – 417).

Num contexto diferente, mas referindo-se à relevância da ‘inter-relação’, o S4 menciona que “apresentei o folheto à idosa e começámos a nossa conversa... mostrou-se muito interessada no tema, acrescentando sempre histórias da sua vida, o que fez enriquecer o diálogo” (DS4 -244), assim como “também reviveram momentos da sua infância onde nos contou várias histórias relacionadas com a sua família e momentos em que conheceu a sua família” (RS4 – 13).

De igual modo, para o S3, foi importante a “inter-relação entre eles, com o grupo, ... as pessoas que estavam mais isoladas acabaram por se relacionar umas com as outras de uma forma positiva” (EO3 – 68), houve uma “melhoria a nível da socialização e da comunicação” (PS3 – 21). O S1 corrobora a ideia ao afirmar que as crianças foram “mantendo uma relação afectiva” (EO1 – 56) e um “melhor relacionamento com os colegas” (PS1 – 20).

Para o S6, o projecto desenvolveu, sem dúvida, a “socialização, e vivência de grupo” (EO6 – 142), onde, “desenvolveram-se aspectos pessoais e relacionais dos formandos” (PS6 – 25), assim como “presenciou-se uma união de grupo bastante forte, assim como um envolvimento e responsabilidade pessoal de cada elemento do grupo em relação ao seu papel” (RS6 – 9), manifestando atitudes e competências, até ao momento pouco evidenciadas. Um dos momentos desta ‘inter-relação’ foi quando “depois do intervalo seguiu-se uma ampla e esclarecedora conversa em que todos descreveram e comentaram alegrias e dificuldades sobre os exercícios do dia terminando com o “abraço” final” (DS6 – 142).

Para o S5, a ‘inter-relação’ foi patente nas várias sessões desenvolvidas ao longo do projecto:

“Os participantes de palmo e meio, transformados em actores, vivenciaram de forma divertida (e plena) o momento da passagem da imaginação à acção. Divertiram-se com as marionetas no pequeno teatro de luz negra. Foi tal a emoção e diversão que não queriam acreditar que tinha chegado a hora de terminar mais uma sessão do ateliê de expressão dramática” (DS5 – 963).

Estas dinâmicas conduziram a uma “... comunicação entre os vários elementos do grupo” (RS5 – 19) e a “conhecer-se a si e aos outros” (PS5 – 10).

A nível da ‘participação’ e da ‘auto-estima’, “uma das grandes preocupações do estagiário, não só nesta actividade, mas em todo o estágio, foi que as crianças não caíssem na desistência, na desvalorização e pouca auto-estima relativamente aos seus trabalhos” (DS2 – 590). Também ao longo do projecto do S2, foi notória a “participação activa e entusiasta por parte das crianças” (PS2 – 13), assim como a “melhoria de auto-estima” (PS2 – 15).

O mesmo aconteceu com o S1, quando afirma que constatou “ grandes diferenças nos comportamentos, isto porque estavam mais calmos, mais participativos e motivados” (DS1- 439) e acrescenta que pôde “verificar que o grupo estava muito motivado, participativo

e empenhado nas actividades da Quinta” (DS1 – 463). Tal como aconteceu com o S2, quando reconheceu que “no fundo, significava que a motivação e a participação estavam a aumentar de semana a semana” (DS2 – 330).

Igualmente para o S3, “a perspectiva de contribuírem pessoalmente para a criação de algo novo, criou um dinamismo facilmente observável e gerou uma maior motivação para a continuação das aprendizagens posteriores” (DS3 – 16). Desta forma, o sujeito de investigação foi “levando as utentes a participar de uma forma natural. Foi notória a evolução do grupo e sobretudo o aumento da auto-estima ao longo deste período de estágio” (RS3 – 14). Por esta razão, o O3, referindo-se ao S3, menciona que “o que ele conseguiu mudar foi levar as pessoas a participar” (EO3 – 66).

Idêntico foi o processo do S4, quando, referindo-se a uma das utentes afirma que “com esta actividade, pretendi que a idosa trabalhasse a motricidade fina e a criatividade, pois ela também contribuiu com ideias para a construção do referido cartaz” (DS4 – 151). Também o investigador, referindo-se ao S4, salienta que “adaptou as actividades à utente, de modo a que esta as desenvolvesse da mesma forma e via-se com orgulho, que a sua participação era do seu agrado” (RS4 – 8).

Em relação ao S6 destaca-se a importância da “promoção da auto-estima e o desenvolvimento pessoal” (EO6 – 40) e o S5 relembra que “importa referir que este grupo foi deveras muito participativo vivenciando em grande medida esta sessão” (DS5 – 854).

10.2. Implicações teórico-práticas: das expressões artísticas integradas a um novo modelo de mediação em ASC

Pelo exposto anteriormente, consideramos que os nossos resultados, e a interpretação dos mesmos, comprovam a importância e a necessidade da utilização de novas técnicas criativas, neste caso a utilização das expressões artísticas integradas, em conjunto com uma prática de Mediação e de IA, na prática interventiva destes técnicos superiores licenciados em ASC.

Foi, de facto, importante explicitar e conceptualizar o sentido dos vários modelos desenvolvidos, relacionados com o grupo de sujeitos de investigação implicados neste estudo, e, desta maneira, apresentar um novo modelo de intervenção, que fará a diferença e causará mudanças positivas nos grupos diversificados envolvidos.

É importante voltar a realçar que estes técnicos intervêm junto de grupos específicos, em que os diagnósticos iniciais são fundamentais para a resolução de problemas e para uma actuação de sucesso, assim como ficou comprovado que na sua intervenção prática têm de ser conhecedores de estratégias criativas e de modelos de intervenção eficazes, junto dos vários elementos dos grupos implicados.

Relembramos a vantagem de estas técnicas criativas terem sido desenvolvidas anteriormente, num contexto de trabalho de mestrado, num âmbito exclusivo de Educação Básica. O facto de termos pesquisado no ano 2002 esta área da criatividade e das técnicas criativas, possibilitou-nos a célere adaptação ao novo plano de estudos, do Processo de Bolonha, da licenciatura em ASC e, desta forma, reconhecemos e manusearmos toda a informação mais eficazmente.

Sem a experiência destas técnicas criativas, que conduzem à utilização directa das expressões criativas integradas, teria sido impossível desenvolver este estudo na área da ASC, e, poder entrosá-lo, com os vários modelos aqui apresentados.

Deste modo, as implicações práticas apresentadas são deveras relevantes para conceptualizar e teorizar um novo modelo de mediação em todo o processo de IA que estes técnicos utilizam nos seus projectos de intervenção, bem como comprovar a necessidade de reconhecimento destas áreas de conhecimento, tão afastadas das investigações científicas e académicas.

10.3. Limitações do estudo

O presente estudo, como a maior parte das investigações, apresenta algumas limitações que passamos a expor.

Em primeiro lugar, teria sido pertinente ter filmado ou gravado as reuniões quinzenais de reflexão em grupo no contexto da Unidade Curricular de Acção Educativa em ASC. Contudo, devido à junção de outros elementos da turma, que não fizeram parte do grupo de sujeitos de investigação, optámos por não o fazer, dado que os instrumentos a analisar eram até ao momento suficientes e apresentavam tanto as perspectivas dos orientadores da prática, como a dos sujeitos de investigação, como, ainda, a do investigador.

Em segundo lugar, teria sido interessante poder entrevistar alguns dos elementos envolvidos nestes projectos, tanto as crianças, como os idosos. Contudo, devido às várias realidades em que cada elemento estava envolvido, foi muito difícil organizar essas sessões mais individuais. No entanto, toda a observação participante, que o investigador teve com os vários elementos do grupo, foi sem dúvida enriquecedora para esta investigação, pois não houve uma única actividade observada sem uma conversa informal com os elementos do grupo implicado. Para além disso, já todos conheciam o investigador e sabiam que não era uma pessoa estranha à instituição, e portanto continuavam no seu ambiente habitual.

Em terceiro lugar, consideramos que a análise dos dados de todos os instrumentos utilizados foi demasiado lenta, prolongando-se no tempo, afastando-nos demasiado do estudo. Contudo, devido à falta de tempo e de disponibilidade, devido a todo o percurso profissional não ter sido alterado nem interrompido ao longo da investigação, foi a única forma possível de o concretizar.

Apesar das limitações, consideramos que as mesmas não comprometeram os resultados obtidos, pois, entre outras razões, podemos assinalar o facto positivo de o próprio investigador, enquanto profissional, continuar a desenvolver o seu papel de formador e coordenador, nos anos lectivos seguintes, na área da Prática Educativa em ASC¹⁴.

Desta forma, o investigador continuou a estar envolvido em várias dinâmicas diferentes de estágio e continuou a ter a sua condição de ‘prático teórico’ (Houssaye, 2004) não se afastando da intervenção da ASC e não comprometendo, assim, a investigação qualitativa em curso.

Apesar das limitações referidas, consideramos que o facto de o investigador ter continuado a sua carreira profissional, se, por um lado, contribuiu para um atraso na análise dos dados, por outro lado, terá possivelmente contribuído para a minimização dos problemas relacionados com este tipo de estudo, pois, devido à sua aproximação diária com outros estágios dos anos lectivos seguintes, foi possível continuar e melhorar esta nova perspectiva de intervenção e assegurar-se da relevância da investigação em curso.

¹⁴ Unidade Curricular de apoio ao Estágio do sexto semestre do plano de estudos da licenciatura em ASC.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação

CONCLUSÕES

O nosso estudo foi-se delineando a partir de uma questão de partida: Como é que o Animador Sociocultural, como mediador, utiliza as expressões artísticas integradas nos seus projectos de intervenção e quais as mudanças que fomenta na sua intervenção socioeducativa?

Após este longo percurso, impõe-se agora finalizá-lo apresentando os resultados, fruto das reflexões provenientes da nossa tarefa interpretativa.

Consideramos ter, com este estudo, alcançado os objectivos delineados e, desta forma, ter contribuído com um novo modelo de intervenção, através das expressões artísticas integradas na área da ASC.

A etapa de elaboração do enquadramento teórico reforçou as nossas convicções no que diz respeito ao entrosamento dos quatro modelos expostos. Tivemos a certeza de que este novo modelo de intervenção, proveniente da utilização das expressões artísticas integradas em parceria com os modelos de ASC, de Mediação e de IA, fazia todo o sentido para a realidade da investigação. Sentimos satisfação e motivação para continuar e para poder confirmar a teoria com a prática.

Da análise dos dados, provenientes dos discursos dos vários instrumentos utilizados, fomos confirmando a consistência do estudo e foi, mais uma vez, com satisfação que pudemos inferir que as expressões artísticas integradas foram estratégias imprescindíveis no processo de mediação destes técnicos superiores em ASC.

Chegados a este momento, consideramos que temos de responder às várias questões de estudo de uma forma muito concisa.

A primeira questão delineada foi: quais as estratégias que o AS utiliza para adaptar as expressões artísticas nos seus projectos de intervenção?

Visto que todos os sujeitos de investigação passaram pelo mesmo processo de formação, no que diz respeito ao conhecimento e à manipulação de técnicas e de activadores

criativos, expostos no enquadramento teórico, podemos afirmar que as estratégias que mais usaram em todos os projectos de intervenção foram as estratégias agrupadas.

Sentimos que estes seis sujeitos de investigação mostraram mais segurança na utilização das expressões agrupadas do que das globalizadas. Ficamos satisfeitos com o facto de os seus planos não apresentarem muitas propostas ao nível das estratégias isoladas, mas gostaríamos de ter percepcionado mais actividades em que as estratégias fossem globalizadas. No entanto, a utilização das técnicas criativas justifica por si a opção das estratégias agrupadas e ajuizamos a relevância da utilização das expressões artísticas integradas, promovendo a criatividade e a inovação em todos os distintos processos de intervenção.

A segunda questão delineada foi: qual o modelo de mediação que o AS usa no desenvolvimento dos seus projectos de intervenção?

É evidente que, estes sujeitos de investigação, aquando da formação no 3.º semestre do plano de estudos, tiveram conhecimento dos vários modelos de ASC e de Mediação. No entanto, no desenvolvimento da sua prática não usavam especificamente um modelo estruturado. Por esta razão, o modelo de Mediação mais observado e desenvolvido em todos os projectos de intervenção foi o modelo de Mediação transformativa, centrado nas relações interpessoais, em que se estabelece um crescimento pessoal transformativo.

Deste modo, sendo a mediação um processo de evolução progressiva, onde os vários modelos se desenvolvem na prática da ASC, foi a mediação transformativa que, através das expressões artísticas integradas agrupadas, contribuiu para a transformação das relações interpessoais, da participação e da comunicação, em todos os elementos envolvidos nos diferentes processos de intervenção.

A terceira questão colocada foi: qual a importância, para a prática do AS, da utilização de uma metodologia de IA nos seus projectos de intervenção?

Com base no enquadramento teórico relacionado com os vários modelos de IA, podemos afirmar que a importância que estes sujeitos de investigação deram foi mais no sentido de reorientar a prática, através de uma IA Prática, atenta às mudanças do grupo e utilizando estratégias de adaptação em função das necessidades observadas.

Deste modo, os sujeitos de investigação envolveram o grupo num modelo de IA prática, em que os seus planos foram imprescindíveis, mas não permaneceram estanques à mudança, utilizando como resposta as estratégias agrupadas, através das expressões artísticas integradas, nos distintos processos de intervenção.

Por último, a quarta questão traçada foi: quais os factores de mudança, que o AS provoca, ao utilizar o modelo integrado nos seus projectos de intervenção?

Apesar de os sujeitos de investigação desenvolverem projectos diferentes e estarem em contextos distintos, foram visíveis factores de mudança comuns aos elementos envolvidos nos processos.

Salientamos a melhoria na inter-relação, ou seja, nas relações entre os vários elementos implicados, em cada projecto, e o facto de serem visíveis mudanças no que diz respeito às atitudes e às competências, ou seja, no conseguir participar numa tarefa e querer levá-la até ao final, e ao facto de descobrir capacidades na execução dessas tarefas. É relevante, também, o aumento que estes projectos provocaram em relação à participação e à auto-estima.

Todas estas mudanças se interligam e se cruzam naquilo que atrás mencionámos como sendo o desenvolvimento das relações interpessoais. Desta forma, as mudanças finais observadas em todos os projectos de intervenção encontraram-se com os modelos de Mediação, de ASC e de IA.

Os resultados evidenciados, analisados e interpretados apresentam-se como pertinentes e relevantes, não no sentido acabado dos mesmos, mas por unirem a teoria com a prática.

O nosso objectivo foi conseguir demonstrar a importância de um novo modelo de intervenção, centrado na utilização das expressões artísticas integradas, capaz de marcar a diferença na prática interventiva destes técnicos superiores em ASC.

Como em todas as investigações, novos caminhos se encetaram, e também, a vontade de continuar, agora num universo mais profissionalizante destes técnicos; talvez numa perspectiva de indagar o tipo de prática que desenvolvem.

Terminamos reiterando a importância de uma prática em ASC, através de um novo modelo de intervenção baseado nas expressões artísticas integradas, e insistimos na continuidade de investigações científicas nesta área de conhecimento, principiando pela apresentação de projectos que se desenvolvem em Portugal e avançando com a fundamentação teórica tão necessária nesta área socioeducativa.

BIBLIOGRAFIA

- Acland, A. F. (1993). *Como utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Aldana de Conde, G. (1995). *Multiderazgo Creativo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Allencar, E., & Fleith, D. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: EdUnd.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T. (1989). *Growing up creative*. BuffaLo: The creative education Foundation Press.
- Ander-Egg, E. (1987). *Perfil del Animador Sociocultural Buenos Aires*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1991). *Metodologia y práctica da la Animación Sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2007). A Animação Sociocultural e as Terapias Alternativas. En J. D. Pereira, M. F. Vieites, & M. d. Lopes, *Animação, Artes e Terapias* (págs. 41-51). Amarante: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- APDASC. (2010). *XIII Congresso Internacional de ASC*. Recuperado el 14 de Dezembro de 2010, de XIII Congresso Internacional de ASC - Voluntariado e Cidadania Ativa: <http://www.apdasc.com>
- Araújo, A. (2001). Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanálise das Ideias Educativas. *Revista Portuguesa de Educação* (14), págs. 207-225.
- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: a task-specific approach*. Hillsdade: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bataille, H. (1981). Le concept de «Chercheur Collectif» dans la recherche Action. *Les Sciences de L'éducation*, 2-3, págs. 27-38.

- Becker, M., & al, e. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (3), págs. 571-579.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. e. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Boqué, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editores.
- Brogden, H., & Sprecher, T. (1964). Criteria of creativity. En C. Taylor, *Creativity, progress and potential*. New York: McGrawHill.
- Burgess, H., & Burgess, G. (1997). *Encyclopedia of conflict resolution*. Santa Bárbara, CA: ABC-CLIO.
- Bush, R. A., & Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto através del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- Cabezas, J. (1993). *La creatividad*. Salamanca: Libreria Cervantes.
- Callahan, C. (1991). The assessment of creativity. En N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of gifted education* (págs. 219-235). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Caride, J. A. (1997). Paradigmas teóricos en la Animación Sociocultural. En T. (coord), *Caride, José Antonio (1997). Paradigmas teóricos en la AniAnimación Sociocultural teorías, programas y ámbitos*. (págs. 41-59). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2003). Teories, Models I Paradigmas en Educació Social. En J. Planella, *L' Educació Social: projectes, perspectives i camins*. (págs. 1-22). Barcelona: Pleniluni.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Education Action Research 13. *Staing critical*, 347-357.
- Castillejo, B. J., Escamez, S. J., & Marin Ibáñez, R. (1981). *Teoria de la educación*. Madrid: Anaya.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (1988). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Charaf, M. (1999). *Relajación Creativa: técnicas y experiencias*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cobb, S. (1997). Una perspectiva narrativa de la mediación. Hacia la materialización de la metáfora del “narrador de historias” (p. 83-102). Barcelo. En J. Folger, & T. Jones, *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales* (págs. 83-102). Barcelona: Paidós.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research methods in education*. London: Routledge.

Corrêa, E. M. (2002). *Interacção Corpo / Aprendizagem - Contributos para um Ensino Criativo. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela*. Dissertação para obtenção do grau de mestre, Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Ciências da Educação, Santiago de Compostela.

Cortesão, L. (1998). Da necessidade da vigilância crítica em Educação à importância da prática de Investigação-Acção. *Revista de Educação. Departamento de Educação da F.C. da U.L.*, VII (1), págs. 27-33.

Cortezão, L. (Janeiro/Junho de 2006). Investigação-Acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, 7, págs. 25-34.

Costa, C. A. (2010). Um olhar sobre a Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da ASC. En C. A. Costa, *Animação Sociocultural - Profissão e Profissionalização dos Animadores* (págs. 107-120). Porto: Legis.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among traditions*. London: Sage Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.

Davis, G. (1992). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

De Bono, E. (1974). *El uso del pensamiento lateral*. Buenos Aires: Editorial La Isla.

De Bono, E. (1991). *Seis ombreros para pensar*. Buenos Aires: Vergara.

De Bono, E. (1994). *Criatividade levada a sério: como gerar ideias produtivas através do pensamento lateral*. São Paulo: Pioneira.

De Bono, E. (Março/Abril de 2000). Criatividade como recurso. *HSM Management*, págs. 66-73.

Delors, J. (2005). *Educação um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Denzin, N. (1978). *The Research Act* (2nd Edition ed.). Chicago: Aldine.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação nº11*, 113-132

Elliot, J. (2006). *Reflect where action is: the select work of John Elliot*. London: Routledge.

- Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falls-Borda, O. (1992). La ciência y el pueblo:nuevas reflexiones. Inicios e desarrollos. En M. C. Salazar, *La investigación-acción participativa. Inicios e desarrollos* (págs. 65-84). Madrid: Editorial Popular.
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world*. Westport: Praeger.
- Fernández, E. (1998). *Analogia Inusual*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Finke, R., T., W., & Smith, S. (1992). *Creative Cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge: Davis Publications Inc.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições Lda.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, O. (1977). Para uma Política de Animação Cultural. *Intervenção - Revista de Animação Sociocultural*, nº1.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiselin, B. (1963). *The creative process*. New York: Mentor.
- Gil da Costa, M. (2008). *O Medo e o Desenvolvimento Humano - Uma proposta de Educação de Adultos desde a inter-relação Criatividade e Motricidade Humana para uma vida “serena, útil e corajosa” - Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Trás-os-Montes*. Dissertação para obtenção do grau de doutor, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação, Vila Real.
- Gillet, J. C. (2002). Quelle Orientation pour la recherche dans le champ de l’animation professionnelle? . 2^{as} Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural. Chaves: Utad.
- Gowain, S. (1990). *Visualización creativa*. México: Selector.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches* (5 ed.). Itasca, Illinois: E.E. Peacock Publishers.
- Gruber, H. (1984). *Darwin sobre el hombre: un estudio psicológico de la creatividad científica*. Madrid: Alianza.
- Grudin, R. (1990). *The grace os great thinks*. New York: Ticknor & Fields.

- Guilford, J. (1970). Traits of Creativity. *Modern Psychology Readings*, pág. 169.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Harris, R. (1959). Creativity in marketing. En P. Smith, *Creativity: an examination of the creative process*. New York: Hasting House.
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernandez, A. (1989). De la animación sociocultural a la ingeniería de la cultura . En AA.VV., *Procesos socioculturales y participación* (págs. 25-38). Madrid: Popular.
- Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente* . Buenos Aires: Aique.
- Houssaye, J. e. (2004). *Manifiesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed.
- Ingberg, G. (1974). *Animation-implication d'une politique d'animation socioculturelle* *Conseille de l' Europe*. Strasbourg: Conseille de l' Europe.
- Six, J.F. (1997). *Dinâmica da la Mediación*. Barcelona: Paidós.
- Jones, T. (1973). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: EDitorial Laertes.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives* , I (1).
- Kolb, D. (1983). *The mediators*. Cambridge: The Mit Press.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2002). *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lederach, J. (1996). *Mediación. (Doc. N° 8)*. Gernika: Centro de investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* (2), 34-46.
- Link, D. (1996). Mediación y comunicación. En J. Goththeil, & S. A., *Mediación, una transformación en la cultura* (págs. 135-151). Buenos Aires: Paidós.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (2001). *O pensar na educação* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Lopes, M. S. (2003). Sinto que estou no sonho das nuvens: opercurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros, através da expressão dramática. *Ensinarte, revista das artes em contexto educativo* (2), págs. 8-26.
- Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Lowenfeld, V. (1972). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mackinnon, D. (1987). Some critical issues for future research in creativity. En S. Isacken, *Frontiers of creativity research*. Buffalo: Bearly.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalid.* Madrid: Diaz de Santos S.A.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *All you need to know about action research*. London: Davi Fulton.
- McPherson, J. (1964). A proposal for establishing ultimate criteria for measuring creative output. En C. Taylor, & F. Barron, *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Willey.
- Monera, M. L. (1992). Los Animadores Socioculturales: su personalidad y su tipologia. En Q. (coord.), *Fundamentos de Animación Sociocultural* (págs. 256-275). Madrid: Narcea.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos Prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- Motos, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: USC.
- MPIAEP. (2010). *Arte e Educação*. Obtido em 14 de Dezembro de 2010, de MPIAEP: <http://www.arteducacao.org/>
- Newell, A., Shaw, J., & Simon, H. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review* (65), 151-165.
- Oliveira-Formosinho, J. a.-3. (2007). Pedagogia da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. En O. F. J., K. T., & P. M. (orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (págs. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Osborn, A. (1974). *L'Imagination constructive*. Salamanca: Anaya.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative Behavior Guidebook*. New York: Scribners.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd Edition ed.). Londres: Sage publications.
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Perkins, D. (1988). *Las obras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D. N. (1999). Criatividade: além do paradigma Darwiniano. En M. A. Boden, *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pose, H. (2007). A Animação Sociocultural e o teatro e as suas potencialidades pedagógicas-sociais para a prevenção no município. En M. Lopes, M. Vieites, & J. Pereira, *Animação, Artes e Terapias* (págs. 99-108). Amarante: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Prado, D. (1996). *Técnicas creativas y language total*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prado, D. (1998). *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prado, D. (1999). *Educrea: la creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prado, D. D. (2000). *Torbellino de Ideas: Por una educACCIÓN participativa y creativa*. Santiago de Compostel: Universidade de Santiago de Compostela.
- Pruitt, D. (1981). *Negotiation and Behaviour*. New York: Academic Press.
- Puig, T. (1992). *Animación Sociocultural Cultura y Territorio*. Madrid: Popular.
- Quintana Cabanas, J. M. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas.
- Quintana Cabanas, J. M. (1988). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. (1992). La Animación Sociocultural en el marco de la educación Permanente y de adultos. En J. M. Quintana, *Fundamentos de Animación Sociocultural* (págs. 11-31). Madrid: Narcea.
- Quintas Froufe, F., & González Sanchez, M. (1995). *Para Comprender la Animación Sociocultural*. Estella: Verbo Divino.
- Quintas, S., & Castaño, M. (1990). *Animación Sociocultural. Nuevos Enfoques*. Salamanca: Amaru.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Renault, V., & Martins, R. (2007). O retrato da ciência da informação: uma análise de seus fundamentos sociais. *Encontros Bibli n° 23* , 133-150.
- Ripple, R. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology* (14), págs. 189-202.
- Rogers, C. (1970). Towards a theory of creativity. *Creativity* , 13 9.
- Romo, M. (1997). *Psicologia de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rosa, C., & Corrêa, E. (2006). A Metodologia do Poster. *Revista Itinerários*, 25-30.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação n°5* , 127-142.
- Sánchez, A. (1997). *La Animación Hoy una respuesta a la realidad social*. Madrid: EDitorial CCS.
- Sánchez, M. (2000). *El Pensamiento lógico-crítico*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Selltiz, C., Whrightsman, L., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisas nas relações sociais*. São Paulo: EPU.
- Serrano. (2000). *Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.
- Shallcross, D. (1998). *Intuición*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart and Winston.
- Stake, R. (2007). *A Arte de investigação em estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1988). A three-facet model of creativity. En R. Sternberg, *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (págs. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1991). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. En R. Sternberg, *Handbook of creativity* (págs. 3-15). Melburn.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Taylor, C. (1964). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Torrance, E. (1977). *Educação e capacidade criativa*. Madrid: Marova.
- Torrance, P. (1976). *Criatividade, medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa.
- Torre, S. (1981). *Creatividad. Que es, cómo medirla, cómo potenciarla*. Barcelona: Signo.
- Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Torre, S. (1996). *Identificar, diseñar y evaluar la creatividad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade - da identificação à criatividade paradoxal*. Brasil: Madras editora.
- Torre, S., & Barrios, O. (2002). *Estratégias didáticas inovadoras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural*. Lisboa: Edições Piaget.
- Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. En A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (págs. 101-128). Porto: EDições Afrontamento.
- Valente, L. (2001). Dorothy Heatcote: Aprender através do drama. En T. Santos, & S. Pereira, *Leonor da Fonseca Pimentel - a portuguesa de Nápoles (1752-1799)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, L. (2002). *MPIAEPA (Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte): uma filosofia e uma praxis na investigação, intervenção e formação de professores*. Recuperado el 12 de 11 de 2010, de [arteducacao.org](http://www.arteducacao.org): <http://www.arteducacao.org>

Valente, L. (2005). As expressões artísticas na educação como processo pré-terapêutico. *Revista Itinerários* (1), págs. 109-116.

Valente, L. (2011). Teatro Emancipatório e Investigação-acção. *Revista Itinerários* (9), págs. 25-35.

Valente, L., & Melo, C. (1997). A formação de professores e educadores do 1º ciclo. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, págs. 445-449.

Ventosa, V. (1992). *Evaluación de la Animación Sociocultural, Guia de Orientación para Animadores*. Madrid: Editorial Popular.

Vygotsky, L. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallach, M. (1970). Creativity. En P. Mussen, *Manual of child psychology*. New York: Wiley.

Weisberg, R. (1987). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.

Yin, R. (2002). *Estudos de caso. Planejamentos e método*. Porto Alegre: Artmed.

Zuber-Skeritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. En O. Zuber-Skeritt, *New directions in action research* (págs. 3-9). London: The Palmer Press.