



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Ser Mulher, Aqui:
Teatro, Género e Comunidade**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,
na especialização de Teatro na Educação

Susana Rita Carvalho Gaspar

2013



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Ser Mulher, Aqui:
Teatro, Género e Comunidade**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,
na especialização de Teatro na Educação

Susana Rita Carvalho Gaspar

**Orientação do Professor Doutor Miguel Falcão
Coorientação da Professora Doutora Eugénia Vasques**

2013

What I have learned cannot be generalized, but it can be shared.

Hélène Cixous (1993)

Texto conforme o novo acordo ortográfico, exceto nas citações diretas, em que é respeitada a grafia original.

Dedico este trabalho

Às mulheres que participaram neste projeto.

À minha mãe, Romana

À Irina S.M., mãe-coragem.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o apoio de muitas das pessoas que me inspiraram e me deram força para o realizar. Devo-lhes profunda gratidão. Dirijo, por isso, os meus agradecimentos:

Ao Filipe, meu companheiro, por me apoiar incondicionalmente.

À restante família: Aos meus pais, pela educação e generosidade ao longo da minha vida. Ao meu irmão, pela inspiração. À Irina, apoio imprescindível, afetivo e “técnico”. À Constança, “daqui até Marte”. Ao Bernardo, lição de vida a cada segundo que passa. À família Araújo.

Aos Professores e colegas:

Ao Professor Doutor Miguel Falcão, que foi uma inspiração desde o primeiro dia deste Mestrado e incansável no acompanhamento a este trabalho, exemplo de dedicação e generosidade.

À Professora Doutora Eugénia Vasques, admirável conhecedora dos temas deste trabalho.

Aos meus colegas de turma 2010/2011, pelo saber partilhado. E aos Professores Miguel Seabra, Madalena Victorino e Maria Repas, pela partilha de novos exercícios, que me inspiraram e integrei neste projeto.

Aos amigos:

Carla Dias, Marta Mourão, Alexandra Diogo, Rute Lizardo, Mário Trigo e a todos os que de forma direta ou indireta contribuíram para este trabalho.

Ao José Ávila Costa, meu primeiro mestre de Teatro.

E, por fim, mas não menos importante:

Um agradecimento especial às mulheres que aceitaram participar neste projeto, que partilharam tanto, que me ensinaram tanto. Sem elas este projeto não teria existido. É com orgulho que partilho com elas o ato de “ser mulher”.

RESUMO

Este projeto de intervenção, inscrito na abordagem qualitativa e no quadro teórico-prático da investigação-ação, foi realizado na Tapada das Mercês, no concelho de Sintra, com um grupo de mulheres moradoras nessa comunidade, em colaboração com o grupo informal Clube das Mulheres.

A motivação e o ponto de partida para a conceção e a realização deste estudo foram sistematizados na questão orientadora: “De que forma pode o teatro contribuir para uma valorização pessoal de cada mulher e para uma reflexão sobre um sentido de pertença a uma comunidade?”, da qual decorreu a definição dos três objetivos gerais do projeto: (1) Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento do teatro enquanto linguagem artística; (2) Propiciar o aprofundamento do conhecimento de si e da comunidade, a partir das suas próprias histórias de vida e da realidade envolvente; e (3) Promover práticas de afirmação em contextos de proximidade, através da atividade artística, visando a valorização da mulher na sociedade.

O tema, os objetivos e o *design* do estudo assentam nos conceitos de “teatro”, “género” e “comunidade”, que são teoricamente enquadrados à luz do pensamento e de propostas de autores como Bidegain (2007), Bottoms & Goulis (2007), Butler (2007), Cixous (1976), Rich (1984) e Wall & Amâncio (2007).

O plano de intervenção integrou a concretização de 26 sessões de trabalho regulares, durante seis meses consecutivos, durante os quais o grupo participou num processo, tematicamente, centrado na discussão de tópicos relativos à igualdade de género e à participação comunitária e, estruturalmente, assente em atividades radicadas na linguagem teatral, que culminou com uma apresentação pública. As principais técnicas de recolha, tratamento e discussão de dados foram, respetivamente: entrevistas e registos naturalistas sistemáticos através de diário de bordo; análise de conteúdo das entrevistas, tratamento de dados dos diários de bordo e de registos escritos das participantes; e triangulação de resultados.

Os resultados deste estudo permitem concluir que o teatro foi uma escolha adequada para refletir sobre os conceitos de comunidade e género, enquanto atividade artística facilitadora da concretização dos objetivos do projeto.

Palavras-chave: teatro, teatro na educação, comunidade, estudos de género, igualdade de género

Abstract

This intervention project, inscribed on a qualitative approach within a theoretical and practical framework on Action Research, was conducted at Tapada das Mercês, in the municipality of Sintra, with a group of women living in this community, in collaboration with the informal group Clube das Mulheres ("Women's Club").

The motivation and the starting point for the design and realization of this study were summarized in the guiding question: "How can theatre contribute to the personal development of each woman and to a thinking sense of a community belonging?", which led to the definition of three general objectives for this project: (1) Provide the creativity development and theatre knowledge as an artistic language; (2) encourage a deeper understanding of themselves and their community, from their own life stories and the surrounding reality, and (3) promote practices claim in a proximity context, through an artistic activity, aiming to empower women in society.

The theme, objectives and design of the study are based on the concepts of "theatre", "gender" and "community", which are theoretically framed in the light of thought and proposals from authors such as Bidegain (2007), Bottoms & Goulis (2007), Butler (2007), Cixous (1976), Rich (1984), Wall & Amancio (2007).

The intervention plan implemented 26 regular working sessions during six consecutive months, in which the group participated in a process thematically centered on the discussion of topics related to gender equality and community participation, structurally based on activities rooted in the theatrical language, which concluded with a public presentation. The main techniques of collection, treatment and discussion of data were: interviews and systematic naturalist's records through diaries, content analysis of the interviews, data processing of diaries and written records of participants and triangulation of results.

The study results support the conclusion that theatre was a suitable choice to think on concepts such as community and gender, as an activity that facilitated the achievement of this project's goals.

Key words: theatre, theatre in education, community, gender studies, gender equality

Índice geral

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice de Figuras.....	10
Índice de Tabelas.....	11
Lista de siglas e de abreviaturas	12
INTRODUÇÃO	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. Estudos de Género	18
2. O efeito da localização e as desigualdades de género	20
3. O teatro em relação com o conceito de comunidade	24
4. A importância da criatividade e dos processos de escrita	29
5. As formas artísticas numa perspetiva educativa	32
PARTE II – METODOLOGIA	33
1. Problema e questão de partida	35
2. Objetivos gerais	37
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
3.1 Observação participante	38
3.2 As entrevistas	39
4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados	41
4.1 Análise de conteúdo das entrevistas.....	41
4.2 Tratamento de dados	42
4.3 Análise Documental	43
PARTE III – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO.....	44
1. O contexto sociocultural	45
2. As instituições envolvidas	47
3. O grupo de mulheres participantes	49
PARTE IV – PLANO DE AÇÃO	51
1. Planeamento e descrição da intervenção	52

1.1 Calendarização das sessões	52
1.2 Escolha dos exercícios	55
1.3 Planeamento das atividades	56
1.4 Apresentação final	59
2. Planeamento e descrição da avaliação	59
2.1 Estratégias de avaliação adotadas	60
2.2 Registos escritos	61
PARTE V – RESULTADOS	62
1. Apresentação dos resultados	63
1.1 Apresentação dos dados das entrevistas	63
1.2 Apresentação dos dados dos diários de bordo	70
1.3 Apresentação dos dados de registos escritos das participantes	73
2. Discussão dos resultados	79
2.1 Teatro: criatividade e o espelho da reflexão	79
2.2 Género: o corpo, a escrita e a afirmação	82
2.3 Comunidade: qualidade do que é comum	83
CONCLUSÕES	86
Referências bibliográficas	91
Anexos	96

Índice de Figuras

Figura 1 - Resumo do planeamento da intervenção por três blocos.....	58
Figura 2 - Temas mais abordados	64
Figura 3 - Referências ao tema "Clube das Mulheres"	64
Figura 4 - Referências ao tema "K'CIDADE"	65
Figura 5 - Referências ao tema "Autoestima e Confiança"	66
Figura 6 - Referências ao tema "Comunidade da TdM"	67
Figura 7 - Referências ao tema "Importância do Teatro"	67
Figura 8 - Referências ao tema "Género e Comunidade"	68
Figura 9 - Referências ao tema "Projeto de Intervenção"	69
Figura 10 - Tipos de atividades teatrais realizadas	70
Figura 11 - Diários de Bordo: comparação entre dificuldades e competências	72
Figura 12 - Diários de Bordo: dificuldades verificadas.....	73
Figura 13 - Tratamento dos dados da "Carta a Mim"	74
Figura 14 - Tratamento dos dados da "Carta à minha comunidade"	75
Figura 15 - Tratamento das respostas ao exercício "uma coisa que nunca fiz e gostava de fazer"	77
Figura 16 - Tratamento das respostas ao exercício "Palavras para descrever ser mulher"	78

Índice de tabelas

Tabela 1 - Dados de caracterização das participantes.....	50
Tabela 2 - Planeamento das sessões em quatro fases.....	53

Lista de siglas e abreviaturas

AC – Análise de Conteúdo

ACITMM - Associação da Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem Martins

AMTM – Associação de Moradores da Tapada das Mercês

CM – Clube das Mulheres

CMS – Câmara Municipal de Sintra

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

K'CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano

UE – União Europeia

UR – Unidades de Registo

V. – ver em

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este projeto cruza dois conceitos diferentes – Género e Comunidade – e articula-os com a prática teatral, partindo de duas ideias base. Por um lado, a ideia de que há ainda um caminho a percorrer, em Portugal, no que concerne à igualdade de género, nomeadamente através de um maior acesso das mulheres à participação em domínios da vida social pública, como, entre outros, a política, a intervenção comunitária, as atividades culturais. E, por outro lado, a ideia de que o (re)conhecimento e o envolvimento na “comunidade” poderão apresentar-se como possibilidades para traçar um caminho para aquela mudança social.

Aplicando a experiência a um território de pequena escala, como é a urbanização da Tapada das Mercês, este projeto alia estas duas necessidades às potencialidades da educação artística, e do teatro na educação em particular, como forma de contribuir para uma maior participação das mulheres.

Este projeto de intervenção, interessado em refletir sobre a condição da mulher numa visão interdisciplinar, foi deliberadamente localizado (“aqui”). O “aqui” poderia ser em qualquer território, mas aconteceu ser na Tapada das Mercês e com um grupo que, de formas diferentes, e com maior ou menor consciência do fenómeno, já ia refletindo sobre essa problemática.

O meu primeiro contacto com a comunidade da Tapada das Mercês aconteceu através da minha colaboração com a Associação da Comunidade Islâmica (ACITMM) e, posteriormente, com a Dínamo – Associação Juvenil de Dinamização Sócio Cultural que ali se sediou. Rapidamente me apercebi da importância do K’CIDADE, um programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano da Fundação Aga Khan, nas dinâmicas locais e, num processo informal, fui conhecendo os responsáveis pela coordenação dos projetos que foram sendo desenvolvidos nos últimos anos.

Conheci o Clube das Mulheres em 2010, por intermédio de diferentes pessoas e entidades que me deram conta da afinidade que este grupo já nutria pelo teatro. O impulso em desenvolver este projeto de intervenção com este grupo esteve intimamente ligado ao fato de já ter conhecimento prévio deste seu específico interesse. Também o meu interesse pessoal e profissional pelos objetivos do grupo contribuíram para que viesse a pensar num projeto teatral que se enquadrasse nas características e nos interesses do grupo e da comunidade.

A criação do Clube das Mulheres, um grupo informal constituído por mulheres e jovens raparigas de diferentes idades, culturas e condições socioeconómicas e familiares, que habitam na Tapada das Mercês, partiu de um dos seus atuais elementos, uma mulher com forte ligação àquela comunidade e que demonstrou forte sensibilidade para as problemáticas femininas.

Assim, uma das propostas deste projeto era encará-lo como a oportunidade de criação de um tempo e de um lugar em que o grupo pudesse refletir, expressar-se, desenvolver a sua sensibilidade artística e a sua criatividade. Daqui decorreu a ligação entre as atividades teatrais, a comunidade e as questões de género.

O nosso corpo é influenciado por um determinado lugar que ocupa no mapa, ou, reformulando, o nosso corpo é uma geografia pessoal mas também coletiva. O nosso corpo é a nossa voz, o nosso pensamento, a nossa fisiologia, a nossa personalidade. Mas é também uma construção individual, forte contributo de construção da nossa identidade. Torna-se pertinente esta associação entre o lugar e o eu/o meu corpo. Neste sentido, este projeto de intervenção atravessa igualmente uma perspetiva de (auto)conhecimento: de si, do seu corpo e da sua comunidade-coletivo.

O teatro foi o meio privilegiado para tentar corresponder a estes pontos de partida. As reflexões, que foram sendo propostas, em tudo enriqueceram o contexto artístico e educativo desta intervenção.

Este projeto, que se iniciou em novembro de 2011, foi desenvolvido com mais intensidade no terreno entre janeiro e maio de 2012. Contou com o apoio logístico do K’CIDADE e desenvolveu-se em constante colaboração com o CM. Teve a sua conclusão em junho do mesmo ano, após a apresentação do exercício final à comunidade. Esta intervenção tentou igualmente contribuir, de forma mais ou menos indireta, para o aumento do número de atividades culturais da freguesia, neste caso considerando também o “com” e não somente o “para” a comunidade.

Este relatório encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira parte, apresento o enquadramento teórico a partir de três eixos principais: um primeiro eixo mais estruturado nos estudos de género, com maior incidência nos estudos sobre mulheres e igualdade de género. Um segundo onde são destacadas teorias de teatro-educação e as diferentes metodologias teatrais aplicadas neste projeto. E, por último, um enquadramento breve sobre o conceito de comunidade, introduzindo também o tema do teatro comunitário.

Na segunda parte, em que apresento a metodologia, enquanto projeto de intervenção, do tipo investigação-ação e no qual apresento a questão de partida e objetivos gerais do projeto, linhas dorsais deste estudo. E onde serão igualmente expostas as técnicas de recolha de dados e posteriores técnicas de tratamento de dados.

Na terceira parte, procedo a uma pormenorizada contextualização do projeto que passa por apresentar o meio envolvente e as instituições envolvidas na intervenção, que inclui igualmente o grupo a que se destinou este projeto. É nesta parte que apresento o CM de forma mais aprofundada, bem como as intervenientes que foram participantes ativas neste projeto.

Na quarta parte, resumo o planeamento e descrição da intervenção na qual partilho a estruturação dos exercícios aplicados no projeto, divididos por temas e áreas disciplinares, justificando a escolha de alguns dos exercícios. Introduzo ainda algumas das dificuldades encontradas no planeamento das sessões e o impacto que essas alterações foram criando nesta intervenção.

Na quinta parte, elaboro primeiramente uma exposição dos resultados, obtidos e tratados através das técnicas apresentadas, e na qual, posteriormente, apresento a discussão dos mesmos, efetuando o cruzamento de dados.

Por fim, a última parte do trabalho é constituída pela exposição teórica e resultados da intervenção prática que conduzirão até às conclusões finais. A minha reflexão é feita recorrendo ao cruzamento de dados e também ao que foi a experiência vivencial de condução deste projeto, enriquecida agora pelo exercício da escrita e da memória.

Nos anexos encontram-se documentos importantes que acompanham este estudo. A primeira parte é constituída por resultados de alguns dos exercícios realizados no decorrer das sessões, bem como por fotografias que retratam o espaço onde decorreu a intervenção e o ambiente da mesma. Também as grelhas de planeamento são contributos relevantes para uma visão mais ampla da interdisciplinaridade e articulação de todos os exercícios como um todo, bem como a forma como os mesmos serviram os temas do projeto. Estão ainda presentes os dados recolhidos, referentes às entrevistas e diários de bordo e respetivos tratamentos e análises, que suportam empiricamente os resultados e as conclusões deste estudo.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Proponho um enquadramento teórico que compreende os estudos de género, incidindo sobretudo nos estudos sobre mulheres e igualdade de género, bem como as teorias de teatro-educação e de comunidade. O cruzamento destas áreas, numa visão interdisciplinar, não somente deu origem à minha intervenção, como determinou e sustentou teoricamente todo o processo ao fornecer-me os conceitos de género, teatro e comunidade.

1. Estudos de Género

Os estudos de género são uma área académica com um largo espectro de investigação e que, apesar de recentes, têm vindo a contribuir para um intensivo e importante debate sobre vários conceitos, incluindo o de “identidade”, extensivamente revisto e debatido na pós-modernidade. Os estudos de género contribuíram para a reformulação da ideia de indivíduos com múltiplas subjetividades, ao invés de uma linearidade da identidade individual. O conceito de género é relativamente recente, remontando ao final do século XIX. Todavia, somente desde a década de 1960, como consequência dos estudos feministas e pós-estruturalistas, é que os estudos de género se vêm a distinguir como campo de pesquisa académica.

As teorias de género, na sua génese, exploravam a relação binária feminino-masculino:

Gender theorists explore the ways in which we think about gender – how binaristic understandings of femininity and masculinity shape the ways we perceive gender, and how the assumption of heterosexuality determines the ways we constitute that femininity and masculinity (Cranny-Francis, Waring, Stavropoulos, & Kirkby, 2003, p. ix).

Os psicanalistas Freud, no seu ensaio *Some Psychological Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes* (1925) e Lacan, em *Escritos* (1966), embora se fixassem, sobretudo, na relação binária masculino-feminino, contribuíram largamente para a discussão no âmbito dos estudos de género. Ambos lançaram pontos de partida que deram início à necessidade de aprofundamento e questionamento de diferentes conceitos, que deram origem a outros novos. Assim, para além da oposição binária, foram surgindo conceitos como subjetividade(s), performatividade, teoria *queer*, transgénero, entre outros.

Também Simone de Beauvoir contribuiu fortemente para o debate. Com a sua obra fundadora, *O Segundo Sexo* (1949), a filósofa celebrou-se com a incontornável frase

“não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1975a, p. 13) que suscitou a discussão sobre a construção do gênero e identidade. Contudo, a pesquisa interdisciplinar contribuiu para que não só a filosofia ou a psicologia contribuíssem para estes estudos, mas também, entre outras áreas, a antropologia. No mesmo ano de *O Segundo Sexo*, Margaret Mead, com a sua obra *Male and Female*, marcou o pensamento feminista, influência que se mantém ainda hoje, ao afirmar que o sexo é uma dádiva biológica e que o gênero é uma construção social (1949).

Por sua vez, Michel Foucault, em *A História da Sexualidade* (1976) e, mais recentemente, Judith Butler em *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990) são considerados dois importantes impulsionadores desses mesmos conceitos. Foucault argumentou convictamente que a sexualidade é construída socialmente e historicamente, mais do que pela proveniência biológica, tendo sido um vanguardista relativamente às questões de gênero. Butler acrescentou, na sua problematização do gênero, a ideia de performatividade, pela qual explica que as nossas identidades não representam o que somos mas sim o que escolhemos ser ou actuar (“to perform”).

Judith Butler (1990) consolidou esse pensamento, concretizando a distinção entre sexo e gênero com a seguinte afirmação:

[T]he distinction between sex and gender serves the argument that whatever biological intractability sex appears to have, gender is culturally constructed: hence, gender is neither the causal result of sex nor as seemingly fixed as sex (Butler, 2007, p. 8).

Desta forma, Butler salienta que o gênero é uma construção cultural ou, por outras palavras, veicula um gênero performativo determinado pelos padrões de uma dada sociedade. Ultrapassando a ideia instituída, durante séculos, de que a sociedade só se organiza entre o feminino e masculino, consoante o sexo/corpo com que se nasce, o debate sobre gênero foi elevado a outra escala. No entanto, apesar da pertinência dos avanços nestes estudos, a definição de gênero, de forma resumida, continua a ser o da visão cultural do sexo como um par em hierarquia, onde o masculino é codificado como superior e o feminino como inferior (Cranny-Francis, Waring, Stavropoulos & Kirkby, 2003, p. 4).

Simone de Beauvoir afirmava que a sociedade sempre foi masculina e o poder político sempre esteve nas mãos dos homens (1975a). Essa presença quase exclusiva dos homens na sociedade e na política, durante séculos, criou aprofundadas

desigualdades de género que ainda se refletem nos dias de hoje, embora se tenha vindo a verificar uma crescente presença das mulheres na participação cívica.

Este projeto, à luz dos estudos sobre as mulheres, orienta o foco para as desigualdades de género e toma-as como mote para a reflexão sobre “ser mulher” num específico lugar.

2. O efeito da localização e as desigualdades de género

O projeto “Ser Mulher, Aqui” foi realizado na comunidade da TdM o que, como já referi, teve reflexo direto nas mulheres que ali vivem. Foi a conexão entre corpo individual, corpo coletivo e meio envolvente que fui procurando no decorrer desta investigação, recorrendo, para o efeito, a exercícios teatrais ou de escrita. À semelhança de Adrienne Rich, nas suas *Notas para uma Política da Localização* (1984), também me movi pela tentativa de compreender como um lugar no mapa “se torna também um lugar na história dentro do qual, como mulher (...) sou criada e tento criar”. Rich propõe começar, “não por um continente, por um país ou por uma casa, mas pela geografia mais próxima - o corpo” (2002, p. 17).

Seguindo este *efeito da localização*, as atividades propostas no decorrer do projeto partiram de um *zoom-in* sobre cada participante – a sua singularidade, o seu corpo, a sua experiência de vida, a sua geografia pessoal – para um *zoom-out*, isto é, a relação entre o Eu e o Outro, a relação com o espaço, a relação espaço-temporal, em várias dimensões (eu aqui e agora; eu neste bairro; eu neste concelho; eu neste país; eu neste mundo). Como também afirmou Virginia Woolf, em *Three Guineas* (1938), “as a woman my country is the whole world” (p. 99).

Ana Gabriela Macedo, na sua introdução à obra *Género, Identidade e Desejo – Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo* (2002), refere-se nestes termos àquelas palavras de Woolf:

Setenta anos após esta declaração, as palavras de Woolf não perderam ainda a sua veemência: muitos têm sido os espectros com que se têm deparado as mulheres na sua conquista do direito à partilha do espaço público, na inscrição da sua voz, da sua identidade e da sua diferença no território espaço-temporal ocupado (p. 9).

Esta assunção de que a mulher não tem acesso à inscrição da sua voz ou à impressão da sua presença no espaço público é partilhada não só por outras

investigadoras (Rich, 1986; Wall, 2007) mas também por mulheres que, sem terem quaisquer conhecimentos teóricos sobre, por exemplo, feminismo, se baseiam na sua experiência quotidiana na sociedade em que se inserem. A líder do grupo informal CM, na entrevista que me concedeu, desabafou: “os homens, algumas organizações e a sociedade em geral acham que as mulheres não têm capacidade de liderança (...) porque nunca há oportunidade para as mulheres serem líderes” (v. Anexo C.3 - Transcrição da entrevista a P1, p. xxiv). Foi com esses estímulos que P1 fundou o CM, procurando oferecer mais oportunidades de participação e apoio a jovens raparigas e mulheres, apesar de afirmar que há muitas mulheres na TdM que não têm disponibilidade, devido à falta de tempo.

Num grupo tão pequeno como o abrangido neste estudo, de acordo com a caracterização das participantes (v. Parte III, ponto 3), é também muito significativa a representatividade de mulheres que são mães (4) e, sobretudo, mães em contexto monoparental (3). É fundamental indagar a relação entre o trabalho (vida profissional/esfera pública), a família (vida pessoal) e a participação na comunidade (esfera pública). Segundo Karin Wall, na introdução à obra *Família e Género em Portugal e na Europa* (2007), desde os anos 60 têm sido sucessivas as transformações na sociedade contemporânea que “conduziram a uma progressiva entrada na esfera pública, em particular através da participação no mercado de trabalho, em detrimento dos papéis femininos tradicionais – de dona de casa, mãe e esposa – associados a lógicas de desigualdade de género” (Wall & Amâncio, 2007, p. 21).

No entanto, apesar desta participação mais ativa nas diferentes esferas sociais por parte das mulheres, as desigualdades continuam presentes, nomeadamente no que concerne à realização das tarefas domésticas.

Num outro estudo apresentado na mesma obra, intitulado “O *Stress* na Relação Trabalho-Família: uma Análise Comparativa” de Maria Dores Guerreiro e Helena Carvalho, é explorado o argumento de que o *stress* é maior para as mulheres em contexto de trabalho e em contexto familiar, do que para os homens. Aquelas autoras apresentam os dados de sete países europeus e afirmam:

Na perspetiva de uma análise global dos sete países, ser mulher, ter mais crianças com menos de 6 anos e também crianças/jovens entre os 6/7-17 anos no agregado, trabalhar mais horas por semana, sentir-se menos satisfeito com a vida familiar e sentir-se mais infeliz com a vida, em geral, contribuem significativamente para aumentar o *stress* familiar (como citado em Wall & Amâncio, 2007, p. 143).

Diferentemente de Karin Wall, a investigadora Sofia Aboim considera que o aumento da participação das mulheres na esfera pública não tem reflexos relevantes na contribuição para a igualdade de género:

[A] progressiva “conquista” feminina da esfera pública não se tem refletido nem em igualdade de oportunidades e recompensas nem numa idêntica entrada dos homens no domínio privado (...), apesar, é certo, de uma crescente participação masculina nos labores da produção doméstica e parental (como citado em Wall & Amâncio, 2007, pp. 37-38).

Partindo do pressuposto de que as mulheres experimentam elevados níveis de *stress* nas esferas em que se movimentam e de que esse *stress* poderia manifestar-se sob a forma de situações de tensão nas sessões do nosso projeto, atribuirei relevância aos registos de inferências nos diários de bordo, principalmente os que são referentes aos inícios de cada sessão (v. Anexo E.1 – Diários de Bordo, p. xxxvii).

A atividade teatral revela-se, no terreno, como um importante contributo para o contornar de algumas das dificuldades do quotidiano (seja os níveis de *stress* ou outras), contribuindo para um aumento da autoestima, da confiança e para uma maior consciência de si (v. Anexo E.2 - Tratamento de dados dos Diários de Bordo, p. cxxxiv), pelo que me parece relevante promover a presença destas atividades na vida das mulheres. As atividades artísticas, com o seu cariz dinâmico e criativo, podem permitir-lhes um distanciamento perante essas dificuldades, de cariz económico, geográfico ou social, contribuindo para uma maior igualdade de género na nossa sociedade.

É ainda fundamental, para este estudo, não criar um distanciamento entre este projeto e a relação entre trabalho profissional/papel social feminino e a maternidade, pelas dificuldades que gera essa relação. A mulher-mãe desempenha, muitas vezes, vários papéis em simultâneo, entre a dona de casa e a mulher profissionalmente independente. Como tão bem refere Sofia Aboim, “são ainda sobretudo as mulheres a ver divididos e fragmentados o seu papel e a sua identidade entre a casa e os filhos e o direito à participação na esfera pública” (como citado em Wall & Amâncio, 2007, p. 41). Lígia Amâncio, na mesma obra, no estudo intitulado “Género e Divisão do Trabalho Doméstico - o Caso Português em Perspectiva” (2007), refere que essa divisão deu lugar à “dupla jornada”, visto que as novas tarefas domésticas e públicas se vieram a somar ao tempo de trabalho pago (p.186).

No relatório da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, *Igualdade de Género em Portugal 2011* é referido que Portugal está entre os países que apresentam maior participação feminina na atividade profissional (61,1%). No entanto, em toda a economia da UE, as mulheres ganham em média cerca de 16% menos do que os homens. Sendo este um forte indicador de desigualdade de género no nosso país, é já comprovável que “as disparidades salariais entre homens e mulheres a nível nacional têm aumentado, como é o caso de Portugal” (2012, p. 102). Naquele relatório, não é, todavia, mencionada a participação feminina nas atividades culturais (acesso a museus, teatro, dança, participações em grupos informais, etc.). Essa lacuna estende-se à falta de informação sobre a criação artística por parte de mulheres, pelo que não é fácil avaliar as desigualdades de género nas indústrias criativas. Contudo, Eugénia Vasques, na sua obra *Mulheres Que Escreveram Teatro no Século XX em Portugal* (2001), refere:

Apesar do teórico pioneirismo da atual Constituição Portuguesa em termos de igualdades, ou da efetiva abertura de outros campos profissionais – como é o caso, por exemplo, do setor empresarial -, continua a existir no nosso teatro um enorme desequilíbrio, que razões culturais e sociológicas (logo, políticas) poderão com certeza explicar (Vasques, 2001, p. 13).

Embora o objetivo deste projeto não fosse o de contribuir para a formação destas mulheres enquanto artistas, considero importante referir que existe no meio teatral português esta desigualdade e a dificuldade em encontrar mulheres encenadoras ou dramaturgas. Indiretamente, projetos como este, podem criar públicos e incentivar à criatividade feminina.

Regina Moura, no ensaio *História sem História: Considerações sobre o Feminino* (2008), evidencia como na atualidade as perspetivas sobre a condição feminina são constantemente reestruturadas, apesar dos valores históricos e culturais intrínsecos na sociedade:

À medida que a mulher inventa seu mundo também se reinventa, conquista uma identidade e um território, ultrapassando os limites impostos pela lei patriarcal, pelo olhar do homem sobre ela, pelo menos agora, munida de um novo olhar – “olhar feminino sobre si mesma” – se despoja da antiga imagem construída e representada na cultura pelo olhar masculino (2008, p. 6).

No decorrer das sessões deste projeto, fui propondo este mesmo olhar “feminino sobre si mesma” e, simultaneamente, um olhar sobre o lugar de onde nos olhamos,

procurando o tal *efeito da localização*, a começar desde logo pelo nosso próprio corpo como geografia primeira. Deste modo, o trabalho corporal foi uma ajuda importante para a ampliação dessa consciência.

Retomando o pensamento de Rich, considero que devemos identificar o nosso corpo como a *localização* principal, o ponto de partida, numa relação corpo/mapa. Partindo dos exercícios de expressividade, consciência corporal e de exercícios teatrais, fui cruzando estas diferentes perspetivas e esferas, guiando as participantes por uma lógica do aqui, da importância de ser mulher, aqui.

3. O teatro em relação com o conceito de comunidade

Fui-me perguntando, ao longo deste projeto, de que forma a comunidade onde habitamos nos influencia e, sobretudo, de que forma a participação individual nessa comunidade ajuda a inscrever uma voz ativa na sociedade, contribuindo ou não para uma maior igualdade de género. Para tal, o teatro foi sem dúvida um instrumento importante enquanto implementação no terreno dos temas e enquanto pesquisa.

Com o objetivo de estabelecer a ligação entre o teatro, a comunidade e as questões de género, procurei realizar um cruzamento de variadas referências, com o objetivo de alcançar a mencionada interdisciplinaridade. Assim, o teatro foi surgindo em diferentes metodologias, pois, no decorrer do planeamento das sessões, fui recorrendo a diversos referentes teóricos e diferenciados métodos, procurando uma linha condutora pessoal de acordo com as necessidades do grupo.

Um desses formatos é a Expressão Dramática que Antonino Solmer em *Manual de Teatro* (2003) define desta forma:

A Expressão Dramática utiliza situações predeterminadas ou completamente deixadas ao acaso do momento (improvisação), que colocam o participante na possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar. E assim, através do jogo, aprender. Conhecer mais e melhor o mundo em que vive (p. 356).

No entanto, os jogos de expressão dramática, embora tenham algum reflexo no planeamento das atividades, não foram o método mais recorrente. Para promover uma maior reflexão sobre os temas, procurei métodos, de carácter mais experimental, que melhor se articulassem com os objetivos do projeto.

Foram o teatro documentário, que na definição de Patrice Pavis, no seu *Dicionário do Teatro*, “só usa, para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e montadas em função da tese sociopolítica do dramaturgo” (2005, p.387) e o teatro comunitário, que Marcela Bidegain (2007) refere como teatro de vizinhos, que mais inspiraram a planificação de diversas sessões e contribuíram efetivamente para a criação da apresentação final. Edina Bonitatti e Eliane Brenneisen, em *Ética e Educação Sociopolítica no Teatro Documental* (2006), referem que o que é visionado pelo espectador pode ter um efeito de espelho e recuperar a autorreflexão sobre si, sobre a sua comunidade:

A arte documentária tenciona, através do reconhecimento dos mecanismos que movem a ação dos homens, levar o espectador/leitor à autorreflexão sobre a sua atuação no entrecho social, numa missão educadora que torne possível o transformar desses mecanismos. (...) [C]abe lembrar que em todo o documentário de representação social transparece, tanto no conteúdo apresentado quanto na estética formal, o desejo de quem o produziu de fazer com que o espectador visualize a matéria de que a realidade social é constituída (p. 72).

O resultado final, sob forma de apresentação ao público do processo teatral deste projeto, pode então ser enquadrado como uma forma de arte documentária. Podemos encará-lo como representação social, através dos registos autobiográficos, da escrita sobre a comunidade e das temáticas exploradas através dos exercícios de improvisação. Marcelo Soler, em *Teatro Documentário: a Pedagogia da não Ficção* (2007), destaca a importância do uso dos documentos, procurando diferentes significações:

Na prática documentária não se pretende construir uma ficção sobre fatos que ocorreram, mas organizar um discurso a fim de discuti-los, fazendo o uso de documentos de toda ordem para explorar uma significação outra, diferente (...) dos produtos assumidamente ficcionais (p. 2).

O cruzamento entre o teatro documentário e a reflexão sobre ser mulher e sobre a comunidade foi imprescindível para uma aproximação aos objetivos deste trabalho. O documentário poderá conduzir à reflexão de quem o assiste, o que pode elevar a possibilidade de transformação da sociedade. Neste caso, o documentário em teatro parece ser de ainda maior valor-acrescentado, sobretudo se juntarmos a esta ideia as palavras de Boal (1931), “o teatro é uma arma” (2009, p. 11), impulso para a mudança social acontecer. O teatro, enquanto forma viva, tem um impacto imediato no espectador, que não escapa ao seu reflexo.

Anna Glogowski (2011), antiga diretora do DocLisboa, em entrevista sobre o festival, dizia do documentário: “é a tentativa de falar do real, de mostrar a parte invisível do real”. Esse “invisível”, enquanto aquilo que fica por descortinar, entregue a cada indivíduo-espetador, parece-me muito interessante para uma gramática teatral.

Cada espetador e, neste caso, espetadores que partilham a mesma referência comunitária, verão algo mais para além do exposto. Terão refletidas as suas experiências no seio da mesma comunidade e farão novos entendimentos a partir do que lhes é apresentado, independentemente do *género* de quem assiste.

É nesta medida que este projeto se fixa numa metodologia de “com e para”, não sendo somente um processo de intervenção para as mulheres e para a comunidade, mas um processo com as mulheres, com a comunidade e para a comunidade, no qual todas e todos são participantes.

A definição de teatro comunitário é mais complexa e, por vezes, encontra-se ausente dos manuais de teatro. Marcela Bidegain, na sua obra *Teatro Comunitário: resistência y transformación social* (2007) destaca a originalidade e a importância do conceito, invocando o sentido de vizinhança:

El teatro comunitario de vecinos es una de las expresiones artísticas mas originales, inéditas y genuínas que existen en nuestra sociedad fragmentada y diezmada por las cada vez más profundas diferencias y desigualdades sociales (2007, p. 17).

A importância que a autora atribui ao conceito, contextualizando-o com uma sociedade paradigmática e fragmentada, pode ajudar a compreender a importância do resgate da participação coletiva. Com a construção do sentido de comunidade, abrimos as portas a uma cultura de criação coletiva, ao sentido de apropriação, ao direito à cultura, independentemente da geografia (quando tantas vezes as atividades culturais estão centradas nas grandes cidades e ausentes dos subúrbios e zonas rurais), sendo que, na maioria dos casos, o teatro comunitário é constituído por atores/criadores não profissionalizados, mas que são “vizinhos”.

Contudo, esta afirmação - de que o teatro comunitário pertence aos atores amadores - não é uma perspetiva fixa nem causa limites ou impedimentos à orientação por parte de membros exteriores e internos, que podem ser atores e encenadores profissionais, como tem acontecido no panorama teatral português e que se repetiu neste projeto.

Bidegain expõe de forma clara os contributos desta forma teatral:

Construye un espáicio micropolítico que valora la resincerción social, el trabajo en equipo, la practica comunitária, lo grupal y, de esta forma, se constituye en una arma poderosa contra la forma radical según la cual sólo se reconoce y valora el próprio yo (2007, p. 19).

Mais uma vez é referida a importância de nos afastarmos das normas de esvaziamento da sociedade, que nos encaminha para uma perspectiva egocêntrica e desligada da prática comunitária, como representatividade do falhanço do neoliberalismo e do aumento da pressão capitalista. Enquanto espaço micropolítico, que valoriza o trabalho de equipa, o teatro comunitário contribui para uma devolução da comunidade aos seus moradores, que passam a sentir-se responsáveis pela mesma.

David Harvey, no ensaio “The Right to the City” (2008), defende uma espécie de transformação através do recuperar das cidades. Embora escreva sobre um contexto urbano, o seu pensamento é extensível a aldeias, vilas, urbanizações, pois, na verdade, trata-se de resgatar o direito ao lugar e o direito a mudar esse lugar, como parte de um direito humano que tem vindo a ser negligenciado:

The right to the city is far more than the individual liberty to access urban resources: it is a right to change ourselves by changing the city. It is, moreover, a common rather than an individual right since this transformation inevitably depends upon the exercise of a collective power to reshape the processes of urbanization. The freedom to make and remake our cities and ourselves is, I want to argue, one of the most precious yet most neglected of our human rights (p. 23).

Entendo que a ideia de mudar a cidade, mudando-nos a nós primeiro, é muito semelhante ao que ocorre de certa forma neste projeto de intervenção e no do K’CIDADE, projeto de desenvolvimento do território da TdM (v. *infra* ponto 2 da Parte III). No entanto, é de sublinhar que esses processos de transformação são melhor sucedidos quando sob um “poder coletivo”. Daí ser tão necessária a criação de grupos informais, como é o Clube das Mulheres, que se vão dedicando e especializando nas diferentes necessidades comunitárias que identificam.

O teatro, que se concentra na condição humana, pode servir de veículo para a reflexão de determinados temas, sob diferentes perspetivas. Cruzando exercícios teatrais com o objetivo de dialogar com temas específicos, trabalha-se, em simultâneo, o pensamento crítico. Edward Bond, no seu livro *Theatre & Education* (2009), sublinha o contributo do teatro para essa cultura de pensamento crítico:

This alliance between theatre, social justice and education is politically charged and optimistic; engagement with theatre has the potential to encourage young people to become, in the terms Bond uses in “The Dramatic Child” (1997), competent members of a critical culture (como citado em Nicholson, 2009, p. 11).

Como o teatro não é unilateral, ou seja, não usufrui dele somente quem o “pratica”, o pensamento crítico pode criar um “efeito dominó”, quando se consegue que também o espectador pense, reflita e crie autonomia de pensamento. Numa reflexão sobre a necessidade do teatro, Denis Guéron expressou esta ideia:

O teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver. (...) O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. (...) O teatro é o lugar de onde se vê (2004, p. 14).

O teatro, de acordo com a etimologia grega, significa “o lugar para onde se vai ver”, mas, nos dias que correm, sabemos que *ver* é também pensar, pelo que esta definição é menos limitativa. Em pleno século XXI, o teatro abre perspectivas múltiplas ainda por definir. Sabemos, contudo, que continua a emocionar, a questionar, a fazer refletir, seja a quem participa enquanto ator, seja, mais uma vez, enquanto espectador. Jacques Rancière, no entanto, numa extraordinária reflexão sobre o atual papel do espectador, defende que é necessário um teatro “sem espectadores”, comparando-os a “*voyeurs* passivos”. Rancière defende que quem observa deve ser participante, no lugar de quem aprende, e não se deixar somente seduzir por imagens. Contudo, não deixa de mencionar que o teatro é uma forma comunitária exemplar,

Entendamos nesta expressão a comunidade como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em ato oposto ao simples aparelho das leis, como um conjunto de percepções, de gestos e de atitudes que precede e pré-configura as leis e as instituições políticas” (2010, p. 13).

Rancière refere ainda que “a emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação” (2010, p. 22). Parti deste mesmo pressuposto no decorrer de todo o processo, criando exercícios específicos sobre o olhar, o estar, o analisar e a partilha crítica, desafiando-as a fugir da previsibilidade. Quanto ao público que tivemos no auditório da Casa da Juventude, na TdM, os espectadores, enquanto críticos e conscientes da sua própria realidade e da realidade partilhada em palco, estão já próximos dessa ambicionada emancipação. É o privilégio do teatro comunitário, *com e para*.

4. A importância da criatividade e dos processos de escrita

Em educação e no teatro, lidamos diariamente com o conceito de criatividade sem conseguir impor-lhe uma definição imediata. A pergunta “o que é a criatividade” ainda se impõe apesar das inúmeras investigações já publicadas.

Também neste estudo a palavra criatividade é várias vezes mencionada, sobretudo nos objetivos das planificações (Anexo D.2, p. liv). Importa, por isso, refletir mais aprofundadamente sobre esse conceito. Farei essa reflexão destacando a escrita e os exercícios teatrais, que, neste projeto, propus desenvolverem mais especificamente a criatividade, embora esta esteja implícita na generalidade em todos os exercícios realizados nas sessões.

Ken Robinson, em *O Elemento*, defende: “um dos mitos é que só as pessoas especiais são criativas. Não é verdade. Todos nascemos com enormes capacidades criativas. Mas essas capacidades têm de ser desenvolvidas” (2011, p. 64).

A sociedade em que vivemos tende a formatar-nos desde a infância, principalmente no ambiente escolar, limitando desde cedo a nossa criatividade, roubando-nos autoconfiança e pensamento crítico. No livro *Tornar-se Pessoa* (2009), Carl Rogers constata isso mesmo: “Em educação, tendemos a formar indivíduos conformistas, estereotipados, cuja educação é «completa», em vez de pensadores livremente criadores e originais” (2009, p. 205). É necessário, por isso, quando chegamos à idade adulta, resgatar mecanismos criativos ocultos, procurar descerrar pensamentos, “treinar”. Agostinho Ribeiro, considera que o imaginário intencional do adulto tem vantagem sobre o “eu” da criança, pelo que deve ser explorado:

Muito embora a socialização lhe reduza a liberdade, tem sobre a ficção infantil duas vantagens importantes. Por um lado, o Eu inteligente, plenamente desenvolvido, possui capacidades e competência operativas de que a criança não dispõe. Por outro lado – como explica Vigotski (...) – “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta é experiência e o material de que dispõe essa imaginação (como citado em Pacheco & Araújo, 2009, pp. 14-15).

Agostinho Ribeiro sublinha que a criatividade deveria ser uma prioridade no ensino básico “quer no sentido de evitar ou remover bloqueios, quer no de promover a curiosidade e o gosto pela inovação, o espírito crítico e o sentido estético” (como citado em Pacheco & Araújo, 2009, p.19). Parece-me que a mesma afirmação se deveria aplicar também ao ensino de jovens e adultos, precisamente por se ir

perdendo, ao longo do amadurecimento, esse treino da criatividade, por nos habituarmos às normativas da sociedade: “não pensar fora da caixa”.

Ricardo Marín Viadel tem salientado nos seus estudos que criatividade e educação artística estão intimamente ligadas, pois, ambas desenvolvem a capacidade criadora, sendo uma aliança imbatível nos currículos escolares (Viadel, 2003).

Partindo dos pressupostos de participação ativa, de valorização da mulher, do *eu*, do coletivo e do pensamento crítico, pareceu-me essencial que a criatividade fosse um critério de avaliação e um dos objetivos primordiais para o bom sucesso da intervenção.

A ideia de que o prazer é o motor surge com recorrência entre as definições de criatividade, como na que é proposta por Alexander Lowen: “o prazer na vida encoraja a criatividade e a comunicação e a criatividade aumenta o prazer e a alegria de viver.” (1984, p. 27) Este projeto de intervenção apoia-se também nesta definição, porque acredito ser necessário procurar o bem-estar e o gosto de viver para desbloquear a criatividade.

Ao longo de algumas sessões, explorei a ideia de “resposta criativa”, em que a criatividade deveria ser despoletada por um estímulo exterior. No caso destas sessões, esse estímulo deveria surgir de outra pessoa e servir de base à construção de uma resposta artística. O conceito de “resposta criativa” surge descrito na obra *Small Acts of Repair* (2007), em contraponto ao de “resposta crítica”:

Rather than making a critical response to the work you are observing, make a creative response to it. Think of the creative response as your own work that would not have existed without the work you are responding to. Start with the most obvious moment that you see in the work. What appears obvious to you may not appear obvious to anyone else (...) you may echo the moment in your creative response, multiply it, work out from it in some other way (2007, p. 211).

Este excerto, do trabalho do conceituado grupo *Goat Island*, ajuda a fundamentar o trabalho em prol de um sentido crítico, de mãos dadas com o pensamento criativo, indicando que não necessitamos de fugir do “óbvio”, pois, afinal, também o que parece “óbvio” pode ser subjetivo. Assim, a direção é a de um caminho intuitivo e sem bloqueios. Por esse motivo, foi sendo proposto a cada participante que não pensasse tanto antes de realizar uma ação, para não abrir espaço ao “pré-julgamento”.

Os exercícios de escrita revelaram-se especialmente úteis nessa tarefa, e, ainda que surgissem num contexto de reflexão sobre algum tema, serviam depois como estímulos para criação. Uma palavra poderia ser estímulo suficiente. Os desafios foram sendo variados para criar um desenvolvimento criativo criterioso e coerente, numa orgânica pessoal e coletiva, trabalhou-se a partir de ideias pessoais mas também a partir das ideias de outra.

A título de exemplo, o exercício da escrita de cartas (Anexo A.1, p. v; Anexo A.2, p. viii) usa a memória como estímulo, resgatando pensamentos guardados e contribuindo para uma reflexão distanciada sobre o que se escreve, como, de certo modo, afirma a escritora Jeanette Winterson sobre a escrita:

When we tell a story we exercise control, but in such a way as to leave a gap, an opening. It is a version, but never the final one. And perhaps we hope that the silences will be heard by someone else, and the story can continue, can be retold. (...) When we write we offer the silence as much as the story. Words are the part of silence that can be spoken (Popova, 2013).

O exercício da escrita permite “falar” em silêncio o que se silencia, abrindo as portas à ficção dentro da realidade, às referências pessoais, às vivências, ao fundo das memórias. Os registos escritos das participantes, utilizados mais tarde na apresentação ao público, foram quase sempre partilhas íntimas que, muitas vezes, faziam embargar as vozes nas leituras. O poder da escrita é o da autopermissão e da disponibilidade. No papel escrevemos o que não dizemos, o que abre as possibilidades ao gesto e à palavra falada. Sem olvidar, é claro, a criatividade que se mantém presente nesses exercícios. Quando trabalhavam sobre as suas próprias palavras ou as de outra pessoa, usando as capacidades operativas individuais, de cruzamento de referências, exploravam a sua capacidade criativa e criadora.

Hélène Cixous, escritora feminista, pioneira na dissertação sobre uma escrita de mulheres e que incentiva a escrita no feminino, afirmou numa das suas obras a necessidade das mulheres se escreverem a si próprias:

Woman must write herself: must write about women and bring women to writing, from which they have been driven away as violently as from their bodies - for the same reasons, by the same law, with the same fatal goal. Woman must put herself into the text-as into the world and into history-by her own movement (1976, p. 875).

Assim, a autora ambiciona reconquistar para as mulheres os seus sentidos e significados na história, como uma luta contra a desigualdade de género, através da

escrita. Em suma, embora na escrita possamos usar o silêncio ou dizer o silêncio, estamos, em simultâneo, a conceder voz e presença a quem escreve e a devolver-lhe um corpo, a ajudar a tornar-se consciente de si.

5. As formas artísticas numa perspetiva educativa

A educação, focada na formação do indivíduo, une todos os tópicos anteriormente abordados. Edgar Morin estabeleceu sete saberes fundamentais para a educação do futuro, que creio ser importante enquadrar neste projeto e que o autor entendia deverem ser aplicados em qualquer sociedade e em qualquer altura. De forma resumida, os sete pontos dividem-se entre o pensamento, a condição e a ética:

(i) Armar cada espírito para o combate vital pela lucidez (alertar para o erro e para a ilusão); (ii) Ensinar os métodos para apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo (conhecimento pertinente); (iii) Ensinar a condição humana; (iv) A localização; história do ser planetário (ensinar a identidade terrena); (v) Aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas (afrontar as incertezas); (vi) Ensinar a compreensão; (vii) Ética do género humano: permitir que a consciência de terra-pátria se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena (2002, pp. 16-21).

Para qualquer um destes pontos observo, na arte e sobretudo no teatro, um universo educativo em potência. Filomena Matos e Helena Ferraz, entendem a cultura e as artes como componentes fundamentais “de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pelo que a sua obrigatoriedade permitiria garantir o acesso de todos aos seus benefícios e potencialidades” (Matos & Ferraz, 2006, p. 27). Já Arquimedes da Silva Santos, em *Mediações Artedacionais*, defende a importância de estarem implicados os fatores “inteligência”, “sensibilidade” e “afetividade” na educação artística. Evocando Francine Best, Arquimedes afirma:

[M]ais do que qualquer outra atividade de despertar, a educação estética faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afetividade, são integradas no ato de criação ou no ato de contemplação», [pelo que] parece ser precisamente no «apuramento da sensibilidade e da afetividade», que as atividades expressivas e artísticas têm a sua função primacial (2008, pp. 30-31).

Este projeto procura ter como visão este “apuramento da sensibilidade”, enquanto campo de abertura para os outros objetivos já mencionados.

PARTE II
METODOLOGIA

Este projeto de intervenção, do tipo investigação-ação, integra-se no âmbito da investigação qualitativa e enquadra-se epistemologicamente no paradigma interpretativo.

Este estudo corresponde às cinco características de uma investigação qualitativa definidas por Bogdan e Biklen: (i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (1994, pp. 47-50). Todos estes pontos que guiam em direção ao método qualitativo serão refletidos na apresentação dos resultados.

O paradigma interpretativo é caracterizado pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva (Afonso, 2005, p. 34). Segundo Natércio Afonso, em *Investigação Naturalista em Educação*, “as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais” (2005, p. 34). No caso deste estudo, procurei aproximar-me da realidade social de cada uma das mulheres participantes e da sua consciência individual, tendo presente de igual modo as suas subjetividades.

Judith Bell (1993) descreve a investigação-ação como uma “abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (2008, p. 22). John Elliot afirma ainda que na investigação-ação, as teorias são validadas através da prática, não dependendo de testes científicos de veracidade. A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar na prática e em situações concretas (como citado em Bell, 2008, p. 21). Afonso afirma que as origens da investigação-ação reportam a Kurt Lewin (1890-1947), que conceptualizou esta estratégia como um processo em três fases: “uma fase de planeamento, (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de acção, e uma fase de pesquisa de factos sobre o resultado da acção” (Afonso, 2005, p. 75), que se materializam num cruzamento entre ação e pesquisa por forma a alcançar os objetivos da mesma.

Nesta parte, referente à metodologia adotada, apresento fundamentadamente o problema que esteve na origem deste projeto e as questões e os objetivos que o

nortearam. Posteriormente, apresento, enquadrando-os teoricamente, as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados.

1. Problema e questão de partida

No início da conceção deste projeto, a base de intervenção com o CM prendia-se maioritariamente com o teatro. Inicialmente, o teatro serviria para colmatar uma necessidade do grupo e da comunidade: a da escassez de atividades culturais no bairro e a falta de continuidade do teatro como parte das atividades do grupo. Contudo, e embora já conhecesse um pouco do contexto em que o projeto decorreria, fui traçando um quadro mais definido para o enquadramento do mesmo. Tratando-se do CM e da TdM, não poderia deixar de considerar os estudos de género e o sentido da comunidade como base de estruturação juntamente com o teatro.

Quivy e Campenhoudt, na obra *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, referem-se à pergunta de partida como a primeira etapa do procedimento de uma investigação (1992, p. 28). Uma investigação é já perguntar, traçando um caminho de dúvidas, erros e descobertas. No entanto, formular a pergunta para essa investigação pode adivinhar-se um processo complexo, até encontrar o ponto em que estamos realmente a exprimir o que queremos dizer. Aconteceu-me, no decorrer deste estudo, ter de ajustar ou melhorar a minha pergunta de partida, sobretudo no decorrer das primeiras fases do processo, nomeadamente de exploração, aquando da revisão de literatura e do estabelecimento dos objetivos. Fixei, posteriormente, a pergunta de partida, procurando não camuflar os dois conceitos essenciais do projeto e que lhe dão nome, *ser mulher e comunidade*:

De que forma pode o teatro contribuir para uma valorização pessoal de cada mulher e para uma reflexão sobre um sentido de pertença a uma comunidade?

Como já tive oportunidade de referir, o teatro é uma das atividades mais ambicionadas pelo CM. Uma das expectativas inerentes a este estudo relacionava-se com a eventual continuidade do projeto, de forma autónoma, por exemplo, através da constituição de um núcleo de teatro do CM.

Respondendo à vontade do CM em poder oferecer projetos artísticos à comunidade, e, sobretudo, de teatro, seguindo a lógica de inclusão social e de aumento de participação comunitária, dois dos objetivos do Clube, este projeto traz também esse problema a discussão.

A falta de atividades culturais na comunidade da TdM, tendo em conta a sua densidade populacional e diversidade cultural, é um dos aspetos mais visíveis e, embora em mudança, tem ainda muito que ser expandido. A entrevistada E2, técnica do K'CIDADE, na sua entrevista a este projeto, mencionava como foi importante apresentar o resultado final do “ser mulher” na Casa da Juventude da TdM, o único local em toda a Tapada com um auditório e condições técnicas proporcionadas pela CMS. (v. Anexo C.4 – Transcrição da Entrevista a E2, p. xxxiii)

Um outro problema é a necessidade de um espaço de debate e reflexão sobre a comunidade e as temáticas da mulher na sociedade, bem como a conquista de um espaço/tempo individual, em contraponto às suas vidas atribuladas.

Refletindo sobre o seu corpo, o seu *eu*, as suas memórias e o local onde habitam, para conseguirem criar um tempo próprio por dentro do ritmo quotidiano diário. As sessões em que participaram serviram como uma espécie de dilatação temporal, entre o relaxamento, o movimento, a improvisação e a criatividade. Um tempo que lhes pertence, numa comunidade que também lhes pertence, devolvendo-lhes ou aumentando-lhes a valorização pessoal. O desejo de teatro é também para elas um desejo de partilha e de construção coletiva.

Apesar do apoio do K'CIDADE onde encontram um(a) técnica/o social que as acompanha, a dispersão de atividades neste Clube é variada. A necessidade de uma focagem e regresso aos seus objetivos primários é também urgente: falar sobre ser mulher, sobre os problemas familiares da mulher, em resumo, ganharem uma nova voz, expressão e credibilidade no seio da sua comunidade.

Resumindo, identifico duas grandes necessidades: uma individual/pessoal (questão do seu tempo, do feminino, da sua autoestima, da sua expressão) e uma coletiva (orientação, ferramentas de grupo, dinâmicas de grupo, continuidade).

A TdM, que pertence à freguesia de *Algueirão-Mem Martins*, e que será caracterizada na Parte III, também se encontra dispersa no que concerne às atividades culturais. Apesar de esta ser uma das freguesias com mais grupos profissionais de teatro sediados no seu território (pelo menos sete estão ali sediados) (JFAMM, 2013), os projetos educativos ou vocacionados diretamente para a comunidade são ainda reduzidos.

A atividade cultural está longe de ser suficiente, tendo em conta a densidade populacional que ali encontramos, existindo uma crescente desvalorização do Teatro quando tudo parecia poder indicar o contrário. A sala de cinema do “Centro Comercial

Floresta Center”, que estivera encerrada durante anos e que abriu mais recentemente durante um breve período (graças ao voluntarismo de alguns grupos de teatro que ali apresentaram as suas produções), voltou a ser encerrada, sob pretexto de ser necessária como área comercial.

2. Objetivos gerais

Tendo em conta as especificidades do contexto de intervenção, e em particular do grupo de mulheres participantes, bem como a natureza da pergunta de partida, defini os seguintes objetivos gerais do projeto, tomando como agente e destinatário o grupo de mulheres participantes:

- Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento do teatro enquanto linguagem artística;

E, assim, colocando-as em relação com diferentes métodos teatrais e aplicando exercícios que promovam o desbloqueio da criatividade, por forma a ampliarem as possibilidades da criação artística.

- Propiciar o aprofundamento do conhecimento de si e da comunidade, a partir das suas próprias histórias de vida e da realidade envolvente;

E deste modo criar maior relação entre o conceito de género e comunidade, enquanto se trabalham outros objetivos como o desenvolvimento da autoestima e maior consciência do seu corpo e das suas histórias.

- Promover práticas de afirmação em contextos de proximidade, através da atividade artística, visando a valorização da mulher na sociedade.

Mais especificamente, promover a participação das mulheres na sua comunidade, a TdM, numa perspetiva de valorização pessoal e de grupo, e fazer chegar o resultado dessa atividade artística a toda a comunidade.

Tal como refere Bell, os projetos de pequena escala não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala. A autora expõe que o estabelecimento preciso dos objetivos é geralmente suficiente. Os objetivos são uma parte primordial do esquema de trabalho e embora seja possível fazer modificações menores dos objetivos à medida que este vai prosseguindo, “não evita, contudo, a necessidade de identificar exactamente desde o

início o que pretende fazer” (2008, p. 40). Nessa medida, sublinho Carmo e Ferreira (1998, p.195) quando descrevem a investigação qualitativa como fenómeno indutivo, estruturalista e subjetivo, sobretudo orientado para o processo.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação-ação foram (i) a observação participante, complementada pela avaliação sistemática das sessões em Diários de Bordo, pelo registo em vídeo ocasional e pelos exercícios de escrita nas sessões, e (ii) as entrevistas à técnica do K’CIDADE responsável pelo CM e à presidente do CM. Seguindo as características da investigação qualitativa mencionadas anteriormente, por Bogdan e Biklen (1994), os significados foram sendo construídos à medida que foi sendo feita a recolha e análise de dados.

Segundo Moreira, “os dois grandes métodos de obtenção de dados qualitativos são a observação participante ou etnografia, como é hoje cada vez mais designada, e a entrevista qualitativa” (1994, p. 93). Manuela Esteves, recorrendo à tipologia dos dados sugerida por Van der Maren (1995), entende que podemos pretender lidar com “*dados invocados* pelo investigador”, que, no caso deste estudo, aplicam-se os dados de observação direta registados em protocolos, notas de campo, livros, artigos, etc., e “*dados suscitados* pelo investigador”, a que se aplicam os protocolos de entrevistas semidiretivas, histórias de vida e resultados de exercícios práticos de escrita (Esteves, 2006, p. 107).

3.1 Observação participante

Segundo Afonso, a “observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”. O autor refere ainda que “é habitual distinguir entre a observação estruturada (também designada por observação sistemática) e observação não estruturada (também frequentemente referida como observação de campo)” (2005, pp. 91-92). Este estudo integra-se na segunda, enquanto observação de campo. Esta técnica carece de planeamento estratégico que pode tomar a forma de grelhas de análise, ou, no caso deste estudo, de Diários de Bordo.

Estrela refere que a observação participante ocorre “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” e que “a observação

participante é também designada por observação etnológica ou antropológica” (1990, p. 31). Relativamente ao processo de observação, este estudo enquadra-se no conceito de observação direta, que, segundo o mesmo autor, são definidos em primeiro lugar por *comportamento*, “reações observáveis que constituem a resposta de um indivíduo a um dado estímulo”; em segundo por *inferência*, “interpretação do observador, formulada a partir de comportamentos observados”; e, por último, *situação*, “conjunto organizado de estímulos que constituem o contexto em que se insere o comportamento observado” (1994, p. 40).

Como instrumento para registar os comportamentos observados e avaliar a sessão utilizei uma grelha, que fui preenchendo após cada sessão, com uma coluna para a descrição da sessão e outra para as inferências, de acordo com a observação naturalista (Bell, 2008) (Quivy & Campenhoudt, 1992), pois “o dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa.” (Afonso, 2005, p. 92) Estas grelhas foram fundamentais para uma avaliação continuada das sessões.

Moreira garante que a elaboração de notas é a razão de ser do observador no terreno, sendo, por isso, “fundamental desenvolver a capacidade e qualidade da observação” (1994, p. 129). Essas notas devem ser escritas com a maior brevidade possível, não excedendo as 24 horas. No entanto, no caso de uma observação participante naturalista é necessário fazê-lo sempre que possível no decorrer da sessão. Nem sempre me foi possível fazê-lo por ser incompatível com a orientação da sessão, no entanto, mantinha-me atenta aos comportamentos e anotava-os sempre que possível, sem realizar o filtro da inferência. Preenchia então a grelha posteriormente, quando não me era possível fazê-lo durante a própria sessão.

Os registos dos diários de bordo são apresentados na Parte E dos Anexos deste estudo (v. Anexos E.1.1 a E.1.24, pp. lxxxvi-cxxxiii).

3.2 As entrevistas

A entrevista é também uma técnica de observação, contudo considerada indireta.

Relativamente aos interlocutores normalmente recomendados, Quivy & Campenhoudt apelidam-nos de “testemunhas privilegiadas”, que pela sua posição ou ação, têm um bom conhecimento do problema. (1992, p. 69)

No âmbito deste estudo, realizei duas entrevistas que podem ser consideradas “testemunhas privilegiadas”: a P1 (Anexo C.3 – Transcrição da entrevista a P1, p. xxiv) é participante no projeto e responsável pela direção do CM, estando, por isso, em duas frentes de participação e a E1 (Anexo C.4 – Transcrição da entrevista a E2, p. xxix) é não-participante no projeto, mas acompanha o CM e, de forma indireta, acompanhou o decorrer deste projeto. O cruzamento destas duas entrevistas proporcionam uma perspetiva interna e externa sobre o projeto, onde é possível encontrar pontos em comum e pontos de distância.

Foram criados dois guiões de entrevista, seguindo os temas estruturais deste estudo e que importava aprofundar (Anexo C. 1, – Guião de Entrevista semidiretiva à Presidente do CM, p. xix; e Anexo C. 2 - Guião de Entrevista semidiretiva à Responsável pelo CM, p. xxi). Os blocos principais de temas dividiram-se em (i) “Clube das Mulheres”, com vista a obter dados para a caracterização do seu percurso e dos graus de participação; (ii) “Comunidade”, para viabilizar a caracterização do território da TdM e adesão da comunidade às atividades do CM; (iii) “Teatro”, para compreender de que forma o CM e a comunidade da TdM se relacionam com a atividade; (iv) “Género”, para indagar conhecimentos e perspetivas sobre igualdade de género; (v) “Projeto de Intervenção”, para obter primeiras perspetivas sobre o impacto do projeto no CM e na comunidade. Desses blocos estabelecidos em protocolos e posteriormente filtrados na análise de conteúdo da transcrição das entrevistas, mantiveram-se os temas/blocos principais (i) “Clube das Mulheres”; (ii) “Comunidade”; (iii) “Teatro”; (v) “Projeto de Intervenção”, porém, uni no mesmo bloco a dicotomia “Género e Comunidade”, ao invés de isolar o tema do género, e acrescentei também dois blocos: “K’CIDADE” e “Autoestima e confiança”, tendo em conta uma necessidade de separar esses dois novos temas, pelas diferentes referências que foram feitas tanto pela P1 como pela E2 aos mesmos.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada uma das intervenientes na fase de conclusão do projeto, por forma a poder explorar um possível impacto do projeto. As entrevistas foram posteriormente validadas por cada uma das participantes.

4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados

Para Bell (2008, p. 97), independentemente do procedimento de recolha de dados, estes devem ser sempre examinados criticamente até ao ponto de serem fiáveis e válidos.

Os dados obtidos através das entrevistas foram objeto de análise de conteúdo e os resultados da observação direta e, em particular, das avaliações realizadas com recurso a diários de bordo, bem como os registos escritos das participantes, foram objeto de tratamento de dados, a partir de instrumentos previamente definidos.

4.1 Análise de conteúdo das entrevistas

Para Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (2011, p. 33). Quanto à intenção da análise de conteúdos, “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (2011, p. 40).

A análise de conteúdos pode apresentar dois modelos, o sequencial e o interativo, que são constituídos por diferentes momentos: (i) recolha de dados; (ii) organização e sistematização dos dados; (iii) comparação, triangulação e verificação dos dados e (iv) a seleção e condensação dos dados.

É este trabalho que vai permitir organizar as diferentes etapas da análise de conteúdos como, no caso das entrevistas, da *pré-análise*, momento em que realizei a formulação dos objetivos, no qual refleti sobre a pertinência dos mesmos e redigi uma primeira *leitura flutuante*, através de levantamento de hipóteses de categorização.

De seguida, realizei a segunda fase, de *exploração do material*, e que é considerada a etapa mais longa e cansativa por Bardin (2011, p. 127), por ser o momento da codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Para o tratamento de dados das entrevistas, utilizei um quadro prévio, em procedimento fechado, onde agrupei as U.R., das duas participantes, em categorias e subcategorias pré-definidas. (Anexo C.5 – *Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2)*, p. xxxviii)

Em conclusão, parece-me pertinente a reflexão de Bardin sobre o rigor e a descoberta, ao afirmar que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos

objetivos de “superação de incerteza” e o “enriquecimento da leitura”. Para a autora, estes dois pólos, são o “desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências”, potencializando o inédito e a atração pelo escondido por parte de quem investiga (2011, p.31)

As atribuições de significados e a triangulação dos dados das entrevistas são apresentadas na Parte V deste trabalho, referente à apresentação dos resultados.

4.2 Tratamento de dados

Como já referi, foram também objeto de tratamento de dados os diários de bordo e os registos escritos das participantes.

No que concerne ao tratamento de dados dos diários de bordo, elaborei uma grelha de análise (Anexo E.2 – *Tratamento de dados dos Diários de Bordo*, p. cxxxiv), a qual serviu para refletir sobre as atividades de teatro consoante os objetivos das mesmas, numa visão de avaliação do número de atividades e número de sessões dedicadas a cada objetivo, tendo sido possível, na mesma grelha, conjugar as inferências registadas referentes às atividades propostas, articulando os comportamentos das participantes com os exercícios realizados.

Para chegar a esse tratamento de dados, elaborei instrumentos prévios que, no caso do diário de bordo, se resumiu a uma grelha com um campo para registo descritivo da sessão, uma coluna para as inferências e ainda um outro campo para a avaliação geral da sessão, no qual fui registando os objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação. Na avaliação geral de cada sessão, procurei ir de encontro às planificações diárias, e, desse modo, contrapor o que correu ou não como previsto e o porquê.

Esses outros instrumentos prévios, incluindo planificações (Anexo D.2 - Planificações diárias, p. liv) e cronograma (Anexo D.1 - Cronograma das sessões de formação, p. li), foram fundamentais para a análise global dos dados.

Relativamente aos registos escritos das participantes, são fruto dos exercícios de escrita que foram sendo propostos no decorrer do projeto e que serão apresentados na Parte V deste trabalho, referente à apresentação dos resultados, sob a forma de figuras.

4.3 Análise documental

Afirma Brendan Duffy que a maioria dos projetos de ciências da educação exige a análise documental (como citado em Bell, 2008, p. 101). No caso deste estudo, a análise documental serviu para complementar a informação obtida pelos outros métodos anteriormente referidos. Segundo a autora, poderá ser a própria natureza do projeto a orientar para as fontes particulares que mais interessam. Em todo o caso, cada investigador deverá procurar os dados documentais, verificando os tipos de documentos existentes, que podem envolver fotografias, filmes, vídeos, impressos, entre outros (*Ibidem*, p. 103).

A pesquisa documental que efetuei para este estudo é maioritariamente sobre documentos impressos, à exceção de alguma pesquisa digital, necessária para obter mais informações sobre o CM e sobre a JFAMM. Recorri também a dois relatórios como fontes: um relatório do K'CIDADE sobre a análise de situação de partida, prévio ao início do projeto de desenvolvimento comunitário que ali estabeleceram; e um relatório da CIG, *Igualdade de Género em Portugal 2011*; fundamentais como ponto de partida para estudar o problema deste estudo e em auxílio à caracterização do contexto do mesmo.

Quivy & Campenhoudt referem que relativamente aos processos de validação dos dados, deve-se “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação” (1992, p. 202)

Após a revisão de literatura para este estudo, durante a qual procedi à leitura de variados autores com diferentes perspetivas sobre os temas que propus aprofundar, organizei os dados obtidos através de divisão por temas: género, comunidade, teatro, criatividade e educação. Estes dados foram, essencialmente, mobilizados para o enquadramento teórico, que apresentarei na parte seguinte.

PARTE III
CONTEXTUALIZAÇÃO DO
PROJETO

A contextualização deste projeto é efetuada a três níveis: o meio envolvente, que determinou fortemente os respetivos pressupostos e as condições de consecução; o envolvimento institucional da intervenção; e o específico grupo a quem se destinou – e com quem foi realizado – o trabalho.

1. O contexto sociocultural

Este projeto decorreu no concelho de Sintra, na freguesia de Algueirão-Mem Martins, onde se localiza o território da TdM. A TdM é constituída maioritariamente por prédios urbanos, construídos entre as décadas de 1960 e de 1970, assemelhando-se ao desenvolvimento de outros espaços periféricos da área metropolitana de Lisboa.

De acordo com o relatório final do K’CIDADE, aqueles espaços periféricos cresceram “ao longo dos eixos radiais definidos pelas linhas de caminhos de ferro, que partindo de Lisboa serviam os corredores de Sintra, Cascais e Vila Franca de Xira.” (CEDRU, 2010, p. 8)

A AMTM, grupo informal de moradores constituído em abril de 2012, que se une a moradores e a outras associações locais para defender os interesses da TdM, refere como o processo da urbanização da TdM é um caso confirmado de ilegalidade flagrante:

Quem é morador ou visitante frequente da TdM, sabe por experiência própria ou por informação que lhe é transmitida, que o processo da urbanização da Tapada das Mercês é um daqueles casos em que quase todas as regras foram infringidas tanto pelo construtor como pela falta de fiscalização da Câmara. (Associação de Moradores da Tapada das Mercês, 2013)

No mesmo texto da AMTM, é referido que “a empresa responsável pela urbanizadora da Tapada, designada CINTRA, entrou em insolvência, complicando o processo de resolução de problemas prementes da urbanização” (2013), que não sendo reconhecida nos trâmites da legalidade, é ignorada pela CMS. Uma das maiores necessidades deste território, enquanto comunidade, é a criação de espaços públicos e zonas de lazer, lacunas existentes devido à urbanização desmesurada, constituída maioritariamente por prédios altos e aglomerados. Esta necessidade é também mencionada no relatório do K’CIDADE:

A falta de espaço público com capacidade de induzir dinâmicas de sociabilização na Tapada da Mercês em muito contribuiu para a falta de vivência de bairro que se regista. Esta urbanização encontra-se marcada pelo facto do espaço público na sua vertente não edificada se encontrar quase circunscrita ao sistema viário e pedonal (os passeios), da inexistência de espaços de encontro e convívio formais, como jardins, parques urbanos ou grandes espaços pedonais de lazer e consumo. (CEDRU, 2010, p.80)

Segundo os dados estatísticos provisórios fornecidos pelo INE, através do Censos 2011, a freguesia de Algueirão Mem-Martins é a mais populosa do concelho de Sintra, reunindo um total de 17,5% da população (Câmara Municipal de Sintra, 2012).

Tem sido afirmado, contudo, que esta freguesia é a que reúne o maior número de habitantes a nível nacional. Nas eleições autárquicas de 2009, afirmava a imprensa que *“com mais de 120 mil habitantes, a freguesia de Algueirão-Mem Martins é a mais populosa do país e, por isso, as responsabilidades e dificuldades de gestão são reconhecidas pelos dois principais candidatos à Junta.”* (Lusa, 2009)

Essa informação carece, no entanto, de carácter oficial, que seria difícil de apurar com clareza, tendo em conta a impossibilidade de contabilizar o número de habitantes ilegais que existem no concelho de Sintra, com visível presença nesta freguesia, à semelhança do que sucede em Queluz, Cacém e Rio de Mouro.

É visível, contudo, nos resultados definitivos do Censos 2011, que, para além de ser a freguesia mais populosa, é também aquela que sofreu um maior aumento populacional. (Plácido, 2013)

Ainda segundo o relatório do K’CIDADE, *“a maioria da população é natural de Portugal (62,8%)”* (CEDRU, 2010, p. 9), embora seja possível identificar, naquele território, oriundos de mais de 23 nacionalidades, das quais se destacam *“[as comunidades imigrantes] provenientes de PALOP (9,8% da população residente) e os cidadãos brasileiros (8,5%)”* (*Ibidem*).

Relativamente às tipologias familiares, de acordo com o mesmo relatório, *“8,7% das famílias inquiridas são monoparentais, uma realidade em crescimento na sociedade portuguesa, ao que acresce notar que, destas, 81,5% são monoparentais femininas, o que constitui uma vulnerabilidade relevante”* (*Ibidem*, p. 8).

Tal como já referi na Parte I – Enquadramento Teórico, algumas das participantes neste projeto de intervenção são representativas desta realidade, entre as quais três

participantes, cada uma com quatro filhos a seu cuidado e uma outra com apenas uma filha. O projeto teria ainda maior representatividade de mães solteiras se duas das participantes iniciais não tivessem abandonado o projeto, logo no seu começo, devido, entre outras razões, a dificuldades de conciliação com a vida familiar.

São ainda mencionadas várias vulnerabilidades desta comunidade no relatório final do K'CIDADE, tais como os baixos salários e as situações de pobreza de diversas famílias, pois, apesar de ser considerada “uma população predominantemente ativa e inserida no mercado de trabalho (47,3%), não se poderá descuidar que 7,6% da população se encontra em situação de desemprego e que a sua inserção laboral se faz, em parte, através do desempenho de trabalhos não qualificados (24,7%), uma realidade que atinge mais as mulheres” (2010, p.10).

Apesar da fama de “dormitório” e das dificuldades encontradas neste território, o programa de desenvolvimento comunitário do K'CIDADE veio trazer uma nova vivência a esta comunidade, agora repleta de grupos informais e redes de parceiros, como é o caso do programa (I)Nova Tapada, responsável pela criação de inúmeras iniciativas culturais, como, por exemplo, o evento Tapada em Festa (Consoli, 2012).

Uma das entrevistadas para este trabalho, técnica que acompanha o CM, afirma na sua entrevista estar surpreendida e perguntar-se sobre “o que é que as pessoas faziam há três anos atrás, porque estão [agora] em todas as frentes, têm ideias brutais, sonham alto” (Anexo C.4, Transcrição da entrevista a E2, p. xxxii), destacando o crescente dinamismo e a cada vez maior presença de líderes comunitários na realidade local.

2. As instituições envolvidas

A perceção quanto à coexistência de diversos fatores de vulnerabilidade económica e social na TdM motivou a sua seleção, pela CMS e pela Fundação Aga Khan, como território de intervenção prioritário, dando assim origem ao Programa K'CIDADE, que tenho vindo referir. A estrutura do K'CIDADE está instalada, desde 2008, numa das praças mais ativas de toda a Tapada, operando no coração deste território, dinamizando atividades, auscultando necessidades e criando novas oportunidades para a participação local.

Segundo a Fundação Aga Khan, entidade promotora do projeto, uma das mais relevantes premissas deste programa é a seguinte:

[A]s comunidades [afirmam-se] como agentes activos do seu próprio desenvolvimento sustentável e pressupõe necessariamente a mudança de uma mentalidade assistencialista para uma abordagem baseada no espírito da autonomia e do desenvolvimento sustentável (AKDN, 2013).

Assim, os técnicos que acompanham os grupos informais e as associações promovem a autonomia ao invés da dependência de entidades institucionais, precisamente por estes programas de intervenção terem prazos de duração previamente definidos. Com vista ao combate à pobreza e à exclusão social em meios urbanos, este programa intervém de forma integrada nos eixos da educação, desenvolvimento económico e cidadania/coesão social. (AKDN, 2013)

A animação e mobilização comunitária é uma das principais estratégias de intervenção:

[A] participação em projetos coletivos permite o ensaio de experiências de autonomização progressiva de grupos da população, ou de organizações, que assumem a responsabilidade de desenvolver atividades de cariz comunitário, assumindo a equipa do Programa a função de catalisador destes processos (K'CIDADE, 2008, p.5).

Este programa tem como um dos objetivos promover o aumento da participação comunitária, mesmo que essa participação seja, por exemplo, a participação numa festa comunitária, que o K'CIDADE considera ser um “estádio embrionário de participação”, que constitui “os primeiros degraus que contribuirão para o aumento de confiança para processos de plena participação (de tomada de decisão e implementação de soluções)” (*Ibidem*).

O CM, fundado pela sua atual presidente, inspirado por estes movimentos de dinâmicas informais, foi criado com o objetivo de valorizar a integração social de jovens raparigas e mulheres

[V]alorizando e desenvolvendo as suas competências pessoais, sociais e artísticas; bem como a promoção da inter-relação e solidariedade entre mulheres e jovens raparigas de várias culturas, através da dinamização de atividades e da partilha de experiências. (CM, 2010)

O CM nasce da iniciativa de uma mulher, mãe de quatro filhas, que sentia que na sua comunidade não existia resposta às suas necessidades e às de outras mulheres, ou nas suas palavras: “Como aqui na Tapada não existe resposta para certos assuntos relacionados com a mulher, a valorização da mulher, apoios sociais à mulher, espaço

de convívio e aprendizagens, decidi criar o CM” (Anexo C.1 - Transcrição da entrevista a P1, p. xxiv). Na mesma entrevista à P1, a presidente do CM refere que um dos objetivos é desenvolver a autoafirmação e expressão do público-alvo do clube (Anexo C.1 - Transcrição da entrevista a P1, p.xxv), que são as mulheres. Para esse efeito, o CM promove aulas de dança, *workshops* e outras iniciativas, como é o caso das tertúlias “No Canto (h)à Conversa”, em que tive a oportunidade de participar, enquanto atriz, numa sessão sobre “Violência Doméstica” (a 10 de setembro de 2011), pouco antes de iniciar o projeto “Ser Mulher, Aqui”.

3. O grupo de mulheres participantes

O Clube das Mulheres aceitou este projeto de imediato, revelando interesse em continuar um processo, já iniciado, de integração do teatro nas suas atividades. A inclusão, neste projeto, da reflexão sobre a “comunidade” e a “mulher” procurava ir ao encontro do contexto de intervenção do próprio grupo, que trabalha em prol da comunidade e, sobretudo, pelas mulheres.

Contudo, a angariação de participantes para este projeto foi um processo difícil e moroso que se prolongou durante os primeiros meses em que iniciei as reuniões informais e as sessões preparatórias com o CM. Após colocação de alguns cartazes por alguns locais da comunidade, dirigiram-se ao Clube algumas mulheres interessadas no projeto, que, por indisponibilidades várias, acabavam depois por não se juntar ao grupo de participantes.

As primeiras sessões desta intervenção começaram com oito participantes, conseguimos depois reunir doze participantes e terminámos com seis participantes. Este grupo de seis participantes esteve fixo desde janeiro a maio de 2012, participando no exercício final apresentado à comunidade. As participantes que não puderam permanecer no projeto foram apontando várias razões para as suas desistências: horários das sessões incompatíveis com os do trabalho (horários rotativos), problemas familiares ou a necessidade de ficarem com os filhos por não terem ninguém com quem os deixar.

As mulheres que se mantiveram no projeto também se confrontaram com dificuldades notórias, que afetaram por vezes a dinâmica de todo o grupo, nomeadamente com os atrasos ou as greves dos transportes públicos que algumas das participantes utilizavam diariamente.

A faixa etária do grupo final estende-se dos 15 aos 40 anos. Todas as participantes têm nacionalidade portuguesa, embora uma seja natural de Cabo Verde e outra de descendência angolana. As razões porque decidiram participar no projeto foram variadas, conforme expressaram por escrito na resposta à pergunta “Estou aqui, porque...”, numa das sessões em que preencheram uma breve ficha de inscrição. (v. Anexo D.2.2 – Sessão 2, p. lvi):

“Gostei da primeira experiência que tive em teatro” (P2)

“Quero conhecer o mundo do teatro” (P1)

“[Quero] aprender novas técnicas” (P3)

“Gosto de teatro” (P6)

“Me quero expressar melhor” (P5)

“Sempre quis fazer teatro” (P4)

Apesar de algumas participantes revelarem uma autoestima frágil, a pré-disponibilidade para o teatro contribuiu para que o projeto – apesar de todas as dificuldades que fomos encontrando ao longo dos meses – decorresse num ambiente muito positivo.

Na Tabela 1, apresento dados mais específicos sobre as participantes no projeto. Embora seja um grupo reduzido em número, é visível a diversidade que o caracteriza.

Tabela 1 - Dados de caracterização das participantes

Participante	Idade ¹	Habilitações	Profissão	Agregado Familiar
P1	37	9º ano	Ajudante de Cozinha	4 filhas
P2	33	12º ano	Ajudante em estabelecimento de apoio a pessoas com deficiência	Marido e 2 filhos
P3	40	9º ano	Cozinheira	4 filhos
P4	40	Licenciatura	Arquivista	Marido
P5	31	Licenciatura	Professora 1º Ciclo	1 filha
P6	15	9º ano	Estudante	Pai

¹ Idade à data do início do projeto, em 2012

PARTE IV
PLANO DE AÇÃO

Nesta parte, exponho o planeamento das sessões do projeto, os critérios para a escolha de certos exercícios e a descrição da intervenção, tendo em conta também as dificuldades sentidas e a forma como foram sendo superadas.

1. Planeamento e descrição da intervenção

O planeamento desta intervenção compreendeu a calendarização das sessões, a escolha dos exercícios consoante os temas que propunha aprofundar e o planeamento das sessões, através de planificações diárias.

1.1 Calendarização das sessões

A calendarização foi elaborada com recurso a dois tipos de instrumentos de organização: um cronograma das sessões de formação (Anexo D.1 – Cronograma das sessões de formação, pp. li-*lii*), que proporcionou um panorama geral das atividades que me propunha realizar com o grupo; e as planificações diárias (Anexo D.2 – Planificações Diárias, pp. *liv-lxxxv*), através de preenchimento de uma específica grelha de registo, e, nas quais, para cada sessão, fui estabelecendo os objetivos, os temas, os exercícios, a duração, os recursos e as formas de avaliação.

A realização de um cronograma das sessões, com critério cronológico, propiciou-me uma perspetiva geral do planeamento das atividades consoante os objetivos e os temas, auxiliando-me na distribuição das atividades consoante a calendarização. Contudo, foi existindo, em todos os materiais, alguma flexibilidade para alteração, pois todo o planeamento esteve longe de ser rígido (e esse era, de resto, o meu propósito).

As planificações diárias nem sempre foram cumpridas e foi necessário um exercício constante de reinvenção e adaptação às circunstâncias que iam surgindo, fosse por motivo de atrasos no início das sessões ou até mesmo por cancelamentos. Foi o caso específico de duas sessões, que não se realizaram por motivos imprevistos (Anexo E.1.8 – Sessão 8, p. *civ*; Anexo E.1.12 – Sessão 12, p. *cxiii*). Nos outros casos, as sessões foram sendo possíveis de se realizar, reagendando com antecedência, por vezes quase semanalmente. É ainda comum encontrar em registo nos diários de bordo afirmações como “enquanto algumas participantes não chegavam, fui conversando com a P1” (Anexo E.1.4 – Sessão 4, p. *xcv*) ou “mais uma vez, não conseguimos iniciar a sessão de forma pontual, mas o atraso não foi prejudicial” (Anexo E.1.5 – Sessão 5, p. *xcvii*) ou ainda, “a sessão iniciou com algum atraso”

(Anexo E.1.13 – Sessão 13, p.cxvi). Apesar de alguns atrasos ocorrerem, houve sessões em que as participantes chegaram primeiro que eu e já estavam prontas para começarem a sessão antes da hora. Na maioria das vezes, conseguimos iniciar as sessões com assiduidade e foi possível ir concluindo as planificações diárias, mostrando uma motivação e disponibilidade constante para participarem nas sessões.

Inicialmente o projeto previa um número total de participantes de cerca de 15, sendo que o ideal seria não ter um número inferior a 10. Por esse motivo, no arranque do projeto, as atividades e a duração das mesmas eram pensadas de acordo com esse número. Contudo, desde o seu início, houve uma grande inconstância de presenças e não era sequer possível estar certa das participantes que estavam realmente inscritas.

Como já referi na caracterização do grupo de mulheres participantes, o projeto chegou a ter doze mulheres inscritas, mas nunca aconteceu as doze estarem presentes e, nas primeiras sessões, rapidamente percebi que poderiam ocorrer algumas desistências.

Contudo, tentei respeitar a estrutura do projeto, que tinha como objetivo realizar vinte sessões com um grupo de participantes.

A estruturação geral das sessões foi construída com alguma liberdade, mas, no entanto, contribuindo para uma base sólida de intervenção, como se observa na Tabela seguinte:

Tabela 2 - Planeamento das sessões em quatro fases

Nº de Sessões	Finalidades	Meses
1	Apresentação do projeto e definição de estratégias com o CM.	Outubro
3	Sessões preparatórias: abertas a quem quisesse experimentar e nas quais foram sendo contextualizados os temas do projeto e desenvolvidas as primeiras dinâmicas de grupo.	Novembro
15	Sessões dedicadas exclusivamente à proposta de exercícios, para as quais procurei um equilíbrio entre os exercícios corporais e vocais, de confiança, de interpretação (mais dirigidos à experiência teatral) e aos exercícios dirigidos à	Janeiro a maio

	reflexão dos temas do projeto: género e comunidade.	
7	Criação do exercício final a apresentar ao público/comunidade da TdM, constituídas maioritariamente por uma retrospectiva do trabalho desenvolvido e por ensaios.	Maio a junho

Verifica-se que o número de sessões previstas inicialmente foi ultrapassado, pois, pareceu-me necessário integrar as sessões de ensaios e preparação de apresentação ao público, uma vez que eram parte fundamental da intervenção.

Foram também realizadas sessões de avaliação intercalares, para que fosse possível ir fazendo um balanço do projeto, enquanto *work in progress*. Assim, nas sessões 10 e 20, as participantes puderam realizar uma retrospectiva do trabalho que tinham desenvolvido até então.

Em janeiro, quando o projeto arrancou na perspetiva das quinze sessões contínuas, já só estavam confirmadas sete participantes, pois, as restantes, como já foi referido, tiveram de desistir. No entanto, a partir da sessão 6, o grupo fixou-se em seis participantes, que permaneceram no projeto até ao fim e que subiram ao palco no dia da apresentação ao público.

Os autores da obra *El Teatro de la Mente y las Metáforas Educativas* afirmam que “educar implica una intencionalidad pedagógica, una planificación, pero al mismo tiempo educar es dejar una puerta abierta o una ventana y oxigenarnos constantemente” (Miravalles & Viladoms, 2002, p. 119). Esta sugestão de deixar uma janela ou uma porta abertas não poderia adequar-se mais a este projeto. Sobretudo, fui criando uma flexibilidade em relação às datas, por ser sensível aos compromissos e dificuldades de cada uma e por, eu própria, ter atravessado algumas semanas em que me era difícil estar inteiramente disponível.

Assim, a calendarização foi sofrendo alterações constantes – o anexo do cronograma das sessões está corrigido, não refletindo essas mesmas alterações – até porque, com um grupo tão pequeno, não seria produtivo marcar as sessões para datas em que duas ou mais participantes não pudessem estar presentes. Assim, as datas iam sendo marcadas mensalmente, em diálogo entre todas, normalmente já fora do horário da sessão. Essa é a principal razão pela irregularidade das datas das sessões.

Uma outra dificuldade encontrada no contexto da intervenção, que teve reflexo também nas planificações diárias e que surge muitas vezes em registos nos diários de bordo, foi o atraso das participantes nos inícios de cada sessão ou a necessidade de alterarmos o horário. Enquanto no início do projeto era minha preferência que cada sessão tivesse em média a duração de duas horas, rapidamente, por necessidades das participantes, tive de reformular esse plano. Algumas sessões chegaram a ter uma duração inferior a hora e meia, devido a diversos imprevistos, mas que, recorrentemente, estiveram relacionados com atrasos nos transportes públicos, meio de deslocação de pelo menos três participantes.

1.2 Escolha dos exercícios

A escolha dos exercícios, que integraram as atividades, teve proveniências diferentes. Tal como referi no enquadramento teórico, este projeto teve um lado de experimentação por, precisamente, chamar para o contexto da intervenção diferentes métodos e diferentes olhares sobre o teatro e sobre o corpo. Esses diferentes métodos foram surgindo consoante uma linha condutora pessoal e de acordo com as necessidades do grupo, procurando ir de encontro a uma linguagem teatral abrangente.

Muitos dos exercícios aplicados nasceram de experiências individuais pessoais, como formações, *workshops* e encontros no decorrer do meu percurso profissional. Outros exercícios foram-me transmitidos no contexto do MEA, da ESELx, através de unidades curriculares práticas de carácter oficial, como foi o caso da Oficina de Voz, da Prof.^a Maria Repas, da Oficina de Corpo, da Prof.^a Madalena Victorino, e da Oficina Artístico-Pedagógica, do Prof. Miguel Seabra.

Parece-me relevante que os formadores/professores, que orientem experiências teatrais, tenham consigo, no seu corpo, a memória e a experiência dos exercícios que propõem. Desse modo, cada exercício pode ser elevado a outras vivências, podem ser melhorados e melhor orientados, pois, estaremos aptos a identificar dificuldades ou fragilidades no *fazer* dos mesmos.

Deste modo, o planeamento dos exercícios propostos às participantes não teve como base nenhum manual pré-existente, mas foi sobretudo guiado por um conhecimento empírico e intuitivo.

1.3 Planeamento das atividades

Os exercícios que fui reunindo – e que poderiam, agora sim, constituir um manual – foram escolhidos de acordo com os objetivos específicos definidos no planeamento inicial de cada sessão.

Para além dos objetivos gerais deste projeto, dos quais procurei não me desviar e seguir como orientadores da intervenção, fui definido os objetivos específicos referentes a cada sessão, como, a título de exemplo:

- “Promover a dinâmica de grupo e a confiança” (Anexo D. 2.2, p. lvi)
- “Incentivar a criatividade e desenvolvimento de competências pessoais” (Anexo D.2.3, p. lvii)
- “Promover o autoconhecimento” (Anexo D.2.5, p. lx)
- “Desenvolver competências no domínio da expressão corporal e verbal” (Anexo D.2.8, p. lxiv)

Foi ainda importante criar um conjunto de exercícios que melhor se prestassem à reflexão de conceitos como “comunidade” e “ser mulher” e, nesse campo, decidi enveredar por propostas de exercícios escritos que seriam mais tarde articulados com os exercícios teatrais, através da interpretação desses mesmos textos.

Propus também outros exercícios, com base na expressão dramática, como “escultura humana”, ou improvisações, como “o telefone”, com variantes que se adaptassem aos dois temas.

Considerarei oportuno, ainda, na perspetiva do conhecimento de si/autoconhecimento, do estabelecimento da partilha no seio do grupo, e da exploração da autobiografia, propor trabalhar sobre memórias pessoais, passadas e recentes. Nesse sentido, surgiram exercícios como:

- “Carta a Mim”
- “Carta à Comunidade”
- “Carta ao Medo”
- “Carta a alguém”
- “O que vejo da minha janela”
- “Histórias Pessoais”, exercício da autoria de Celeste Miller, referência partilhada pela Prof.^a Madalena Victorino.

A reflexão sobre si mesmas teria inerente a reflexão sobre “ser mulher”, bem como a sua localização na “comunidade” da Tapada. Numa perspetiva interdisciplinar, planifiquei igualmente atividades para criar um contato com outras linguagens artísticas, como foi o caso dos autorretratos, através de colagens e através do recurso à fotografia (Anexo A.4 - Autorretratos “corpo que me representa”, p. xi; Anexo A.5 Autorretratos ilustrados, p. xii).

A intervenção foi atravessada pela preocupação de manter uma estrutura fixa das sessões, que consistia em (i) iniciar com um aquecimento, (ii) continuar com os principais exercícios e (iii) avaliar a sessão. O aquecimento foi sempre um momento respeitado no planeamento das sessões e foi possível observar a sua importância na prática, como contributo imprescindível para a concentração do grupo. O aquecimento era antecedido por um momento partilhado de preparação: descalçar os sapatos, trocar de roupas (quando necessário) e juntar no centro da sala para realizar uma roda. Todos estes passos foram extensíveis a todas as sessões, à exceção de duas, por questões logísticas, quando foram realizadas fora da sala polivalente. A parte central das aulas era constituída por exercícios práticos, maioritariamente teatrais, mas que poderiam também englobar outras disciplinas. Quanto à avaliação, por vezes, ocorria após a realização de algum exercício, por necessidade de algum *feedback* mais imediato, contudo, o momento de avaliação esteve previsto acontecer sobretudo no final das sessões.

O contexto de intervenção foi, desta forma, dividido por três blocos primordiais, que, de forma resumida, apresento na grelha da Figura 1, realizada a partir do cruzamento entre cronograma e planificações:

Blocos	Tópicos conducentes aos objetivos	Exercícios / Atividades
Aquecimento	Aprofundar a capacidade de concentração	<i>“No início da sessão”</i>
	Ativar a “disponibilidade” do corpo para a sessão	
	Desfazer as tensões acumuladas durante o dia	
Desenvolvimento de atividades:	Desenvolver a escuta e promoção da confiança	<i>“Reflexões sobre conceito de género e comunidade”</i>

teatro; escrita; outras linguagens artísticas	Desenvolver a criatividade	<i>“Dinâmicas de grupo”</i> <i>“Escrita de cartas”</i> <i>“Interpretação e criação”</i> <i>“Exercícios corporais e vocais”</i> <i>“Exercícios de confiança”</i>
	Desenvolver a expressividade e competências pessoais	
	Aprender a dominar a expressão corporal e vocal	
	Promover o autoconhecimento	
Avaliação	Criar um momento de partilha	<i>“Conversas informais”</i> <i>“Diálogos”</i> <i>“Sessão Intercalar”</i> <i>“Criação de um guião”</i>
	Refletir sobre os exercícios realizados	
	Realizar um ponto de situação/retrospectiva	
	Auscultar as necessidades do grupo	

Figura 1 - Resumo do planeamento da intervenção por três blocos

Todos os exercícios planeados foram propostos às participantes, pois, quando não eram realizados na sessão prevista, transitavam para a sessão seguinte. Poucos foram os exercícios que ficaram excluídos ou que, por algum motivo, deixaram de fazer sentido para aquela sessão ou para aquele momento.

Resumindo, apesar da diversidade de exercícios aplicados, o planeamento das atividades foi organizado de acordo com uma estrutura regular, seguindo uma lógica por temas de reflexão, respeitantes à base desta intervenção. As atividades propostas foram criadas para corresponder aos objetivos específicos definidos.

O encadeamento das sessões poderá ser entendido como uma linha contínua, e, apesar da dispersão em termos de datas (com semanas em que não nos conseguíamos reunir), as atividades funcionaram em articulação entre si.

1.4 Apresentação final

A apresentação pública decorreu no auditório da Casa da Juventude, na TdM e preferi apelidá-la de “exercício final”. De um ambiente íntimo passámos para um ambiente de projetores e orgânica sonora, tentando conjugar a gramática teatral com as experiências reais vividas no processo deste projeto. Este “exercício final” foi mesmo um “exercício” de coragem para as participantes, que sabiam estar a valorizar a experiência e vivência do projeto, apesar das dificuldades que poderiam vir a ter na exposição do processo. Os textos da apresentação final foram selecionados através de retrospectiva dos exercícios de vinte sessões e através de debate com todo o grupo. Os textos selecionados pelo grupo foram: “Ser Mulher, Aqui” (sussurravam as palavras selecionadas enquanto entrava o público); “carta a mim”; “carta ao medo”; “carta à comunidade”; “sete diferentes maneiras de sair de uma cadeira” (a partir da qual realizavam a sua partitura de movimento) e “poemas aleatórios” (poemas escritos com “versos emprestados” para aliar a palavra ao gesto). Cada espetador recebia uma pequena folha de sala para melhor compreender o contexto do projeto e a origem dos textos.

Foram ainda desenvolvidas “instalações vivas” para a chegada do público. Antes de entrarem em palco, as seis participantes estavam já “em cena”, em lugares construídos criativamente por cada uma, em reflexo do que vivenciaram nas sessões e num contexto repetido de autobiografia. Houve uma direção da minha parte para construir uma maior variedade de apresentações, contudo, foi o trabalho delas que enriqueceu a “encenação”. A P3 lia o nome de quase todas as ruas da Tapada em modo repetitivo; a P1 corria no mesmo sítio com o bilhete de comboio na mão - interagia com o público; a P2 estava rodeada de areia da praia, pedras e búzios e escrevia com os dedos; a P4 mimetizava algumas imagens fixas na parede, retiradas de alguns dos livros que havia partilhado com elas; a P5 marcava papel de cenário colocado no chão realizando pegadas com tinta; a P6 recriou o seu quarto e pintava, sentada, uma tela. Todas estas ações ocorreram no foyer da Casa de Juventude e, apenas mais perto da hora de apresentação, encaminharam-se para o palco.

2. Planeamento e descrição da avaliação

Conforme referi anteriormente, o momento de avaliação esteve previsto, no planeamento inicial, ser realizado no final de cada sessão. O objetivo era propiciar diferentes modos de avaliação, num contexto informal de diálogo. Apesar da variedade de técnicas aplicadas, foram todas realizadas com recurso à oralidade.

O objetivo primordial de realizar uma avaliação diária com as participantes foi o de lhes propiciar momentos de reflexão continuada do trabalho que iam realizando, porém, essa avaliação permitia-me igualmente ir avaliando o sucesso ou fragilidade das sessões. Essas avaliações tiveram reflexo nos diários de bordo, nos quais foram registados e produzidos dados, também tratados e mobilizados.

A predisposição informal das sessões realizadas, tendo em conta o número pequeno de participantes, fez com que o diálogo e a conversa surgissem naturalmente, no final de cada sessão, sem ter que “impor” esse momento. No entanto, devido muitas vezes aos atrasos iniciais no arranque das sessões, nem sempre sobrou tempo para realizar esse espaço de conversa no final de cada sessão, o que nem sempre foi positivo.

2.1 Estratégias de avaliação adotadas

Tal como é possível constatar pela leitura das Planificações Diárias (v. Anexo D.2 Planificações Diárias, pp. liv-lxxxv), as estratégias de avaliação seguidas foram, *grosso modo*, as seguintes:

- A *autoavaliação*, a modalidade de avaliação mais frequente em todas as planificações diárias, surge como necessidade de dar voz às participantes, partilhando o que sentiram, descobriram, as suas dificuldades, etc. Esta avaliação foi concretizada com recurso à oralidade. Tendo sido um importante contributo para o desenvolvimento do “sentido crítico”, neste caso numa perspetiva de autoanálise. Foi comum surgir não só no final da sessão, mas, também, espontaneamente, no final de cada exercício, aquando alguns exercícios individuais.
- A *heteroavaliação*, eminentemente realizada entre pares, permitiu às mulheres participantes contribuírem com sugestões e comentários para a avaliação das colegas. Esta modalidade foi permitindo às participantes uma outra perspetiva, de um olhar distanciado, perante o trabalho desenvolvido individualmente e/ou coletivamente, contribuindo para uma visão de enriquecimento dos exercícios, enquanto crítica construtiva e momento de partilha entre todo o grupo.
- *Feedback*, uma modalidade de avaliação constante no decorrer das sessões, caracterizada por uma avaliação no momento, para enriquecer, melhorar, os exercícios, quando exigiam, sobretudo, uma “criação”. O *feedback* foi-me permitindo elogiar, quando necessário, promovendo a autoconfiança da participante a quem me dirigia, e, impedindo, por vezes, bloqueios criativos.

Em suma, estas três modalidades de avaliação foram concretizadas sobretudo de forma oral, servindo, muitas vezes, como ponto de situação do trabalho desenvolvido e, pessoalmente, como auscultação de necessidades e contributo para reformulação das planificações das sessões seguintes.

2.2 Registos escritos

Sem recurso a registo escrito e/ou inquéritos, um dos métodos de recolha de dados para avaliação foi também, como já referi na metodologia, a produção dos materiais realizados pelas participantes, como no caso, por exemplo, das cartas.

A produção de materiais criativos escritos e/ou gráficos/plásticos, como as “cartas”, os “autorretratos”, as “histórias pessoais” ou o “objeto a cair”, contribuíram não só para o processo mas também para a avaliação desse mesmo processo, sendo pertinente constituí-los como dados obtidos e avaliar o seu impacto no decurso do projeto.

Também os meus registos escritos nos diários de bordo constituem material pertinente sobre a avaliação das sessões, sendo que um dos campos de preenchimento na grelha era precisamente dedicado a “avaliação geral da sessão”.

É ainda essencial referir, mais uma vez, a avaliação indireta, a partir das retrospectivas/sessões intercalares, referenciadas no ponto 1 desta parte, que foram importantes para a construção da apresentação final, na medida em que partilhando os exercícios que mais gostaram e/ou que foram mais importantes (e que foram sendo registados de forma não sistemática), auxiliaram na proposta de um primeiro guião, para apresentação ao público.

Quanto à finalidade da avaliação, posso então afirmar que foi essencialmente formativa, pois, foi “contínua”, realizada ao longo de todo o processo educacional, e teve como finalidade “permitir o acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos desse processo”, para que fosse possível aperfeiçoá-lo enquanto ia ocorrendo. (Trigo, 2011)

PARTE V
RESULTADOS

Neste ponto são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Conforme procurei esclarecer nas Partes anteriores, nomeadamente referentes à descrição da Metodologia e no Plano de Ação, as estratégias de recolha e tratamento de dados e análise de conteúdo permitem elaborar uma validação e análise de erro e/ou sucesso de alguns dos objetivos propostos.

Apresentarei então, num primeiro momento, os resultados obtidos e tratados através da análise de conteúdo das entrevistas e do tratamento de dados dos diários de bordo e dos registos escritos produzidos pelas participantes, através de grelhas.

Num segundo momento, procederei à discussão dos dados, fazendo o cruzamento de dados provenientes de diversas fontes, fazendo a respetiva “triangulação”.

1. Apresentação dos resultados

Os resultados aqui apresentados têm diferentes proveniências, conforme referido anteriormente na Metodologia. O primeiro ponto é dedicado às entrevistas, o segundo ponto aos diários de bordo e o terceiro ponto aos registos escritos.

1.1 Apresentação os dados das entrevistas

Os resultados obtidos e sistematizados nos quadros seguintes são relevantes e significativos, embora dando conta das particularidades inerentes a cada uma das entrevistadas (o lugar em que se posicionavam, as perspetivas sobre o projeto, os temas que pareciam preferir tratar, etc.).

A Figura 2 mostra, em termos globais, os temas mais referidos por E2 e P1.

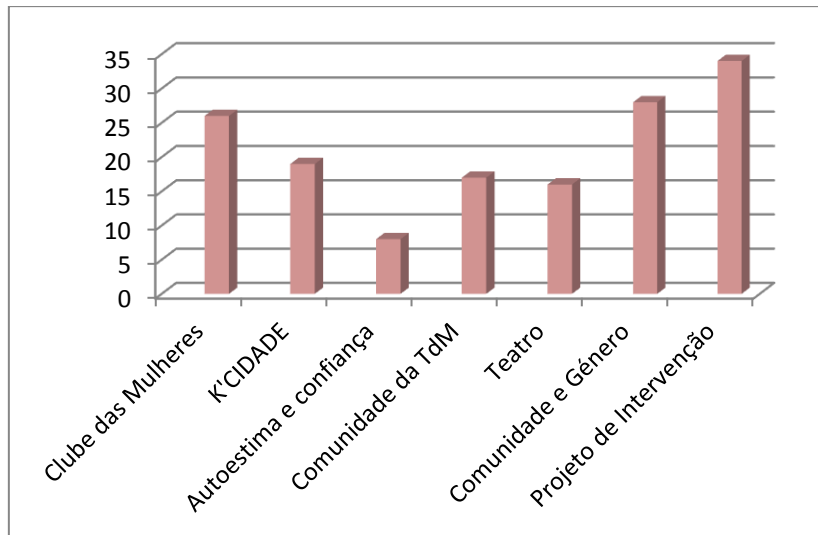


Figura 2 – Temas mais abordados

O quadro da Figura 2 demonstra como os temas foram abordados de forma equilibrada, à exceção da “autoestima e confiança”, e como é possível constatar que o tema do “projeto de intervenção” foi o mais abordado, bem como a dicotomia “comunidade e género”, que são os dois temas que mais importava aprofundar.

Numa análise individual de cada quadro, relaciono a importância dos temas (através do número de UR) com a posição e/ou conhecimento de cada uma das intervenientes perante os mesmos.

As referências ao Clube das mulheres, como se observa no gráfico da Figura 3, são diferenciadas consoante as entrevistadas.

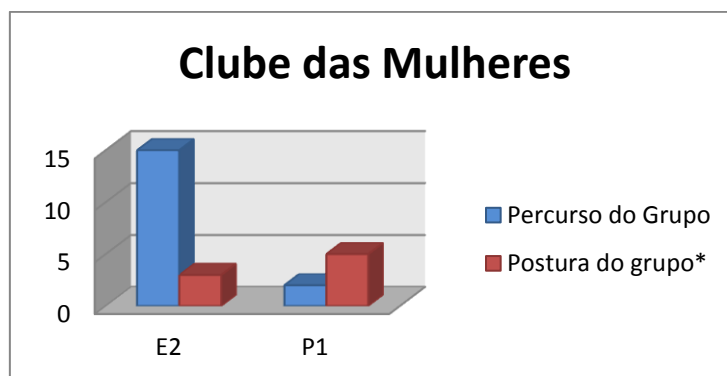


Figura 3 - Referências ao tema "Clube das Mulheres"

Na Figura 3 é visível a dificuldade que a P1 tem, embora sendo a presidente do CM, em manter uma visão distanciada do seu trabalho dentro do grupo, nem do seu percurso. Já a E2 consegue contribuir para um maior conhecimento do percurso do mesmo, através de um olhar exterior, tendo em conta o acompanhamento e a responsabilidade perante o Clube.

Como mostra a Figura 4, também quanto ao tema “K’CIDADE” é visível uma maior participação da E2, sendo que é a sua área de trabalho, e, por esse motivo, mostra uma boa divisão entre a perspetiva da entidade e o acompanhamento dessa entidade perante os grupos informais, incluindo o CM.

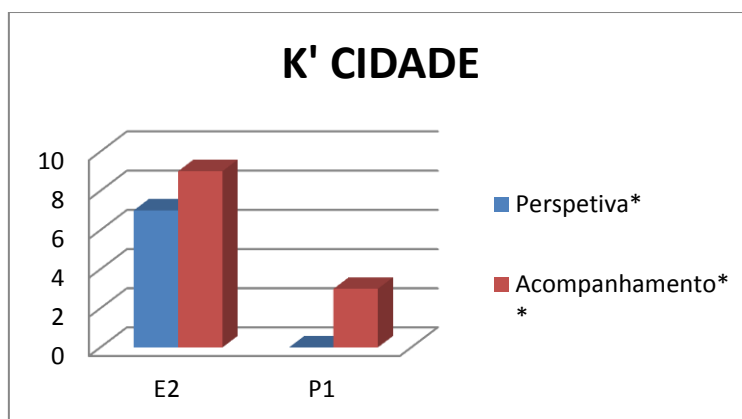


Figura 4 – Referências ao tema "K'CIDADE"

É interessante observar como a P1, não partilhando nenhuma perspetiva sobre o K’CIDADE por não ter ocorrido na entrevista, menciona a importância do acompanhamento que recebe no grupo, que é o seu maior campo de conhecimento perante essa entidade: “Tive o apoio de vários técnicos do K’CIDADE que me ajudaram a criar o grupo”; “No início, apoios só do K’CIDADE”; “ensinaram-me e depois comecei a dinamizar mulheres” (v. Anexos C.5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xxxvii-xl).

Quanto ao tema da “autoestima e confiança”, referente tanto ao contexto do projeto como a outras atividades do CM, apenas a P1 o referiu com maior regularidade, conforme se verifica na Figura 5.

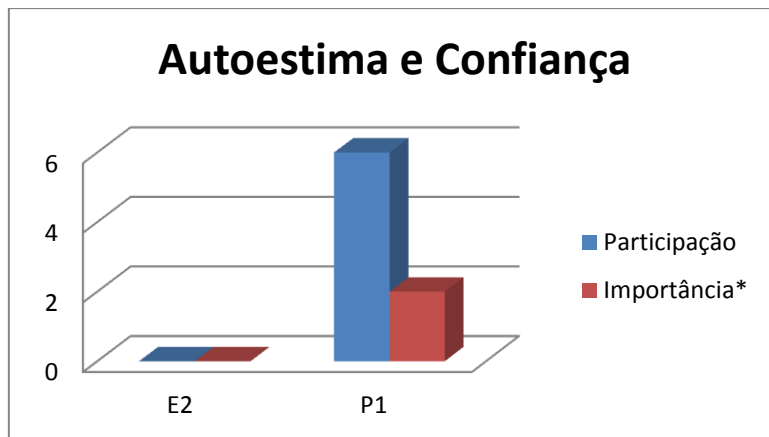


Figura 5 - Referências ao tema "Autoestima e Confiança"

A única menção de P2 à “autoestima” é feita na caracterização do CM e, por esse motivo, não ficou registada neste bloco, pois parte de uma dificuldade na fase inicial do grupo: “Era um grupo composto por pessoas de muitíssima baixa autoestima” (v. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xxxviii)

Justifica-se ainda mais a importância, por parte da P1, em mencionar a autoestima para o CM e para as mulheres participantes, através do teatro e de outras atividades comunitárias. Pois, como mencionou E2, a autoestima das participantes do grupo era muito baixa. A P1 expõe uma fase difícil da sua vida em contraponto a uma fase posterior, quando iniciou uma participação comunitária mais ativa: “O convívio, a partilha de tarefas e responsabilidades fez-me sentir bem”; “desenvolvendo a autoafirmação” (V. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xli)

É ainda referido, em duas UR neste tema, a importância deste projeto, “Ser Mulher, Aqui” para a valorização da autoestima e da confiança, que irá ser aprofundada na discussão dos resultados.

O gráfico da Figura 6 regista UR somente da E2. A P1 abordou este tema mas relacionando-o privilegiadamente com outro, “género e comunidade”, como veremos na Figura 8.

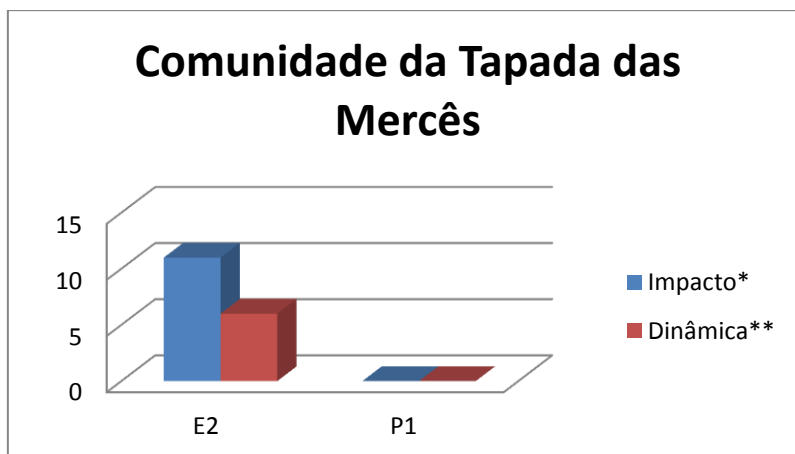


Figura 6 - Referências ao tema "Comunidade da TdM"

Na Figura 6, surge o número de UR em que a E2 menciona o impacto do grupo CM na comunidade e a dinâmica da TdM. Parece-me relevante que no seu discurso o impacto do grupo surja em elevada quantidade e com grande entusiasmo: “há um reconhecimento por parte da comunidade”; “pessoas que vêm perguntar do ballet, vêm perguntar do teatro” (v. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlii)

No gráfico da Figura 7, é visível a relevância do tema “importância do teatro” para a P1, enquanto representante do CM, participante e principal colaboradora no impulsionar deste projeto.



Figura 7 - Referências ao tema “Importância do Teatro”

Também E2, enquanto técnica de acompanhamento, reconhece a importância do teatro, embora o tema seja menos recorrente no seu discurso. Apesar disso, expressou ideias significativas neste âmbito: “é uma coisa que as motiva realmente e onde elas sentem prazer em estar”; “o grupo [CM] assumiu que o teatro é uma das coisas mais importantes”. A P1 descreve essa importância pela facilidade de partilha de sentimentos: “é mais fácil partilhar os sentimentos e dar a compreender isso às outras pessoas através do teatro, através da mímica, dos sentimentos” (v. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xliii).

O teatro surge aqui com duas funções: a de uma atividade para as mulheres, onde possam estar e conviver; e a função da partilha e de apresentação ao público. Assim, o processo fica aliado à necessidade de uma conclusão, através da demonstração de um resultado final, decorrente dos objetivos do projeto e, simultaneamente, da vontade de permanentemente promover a integração da comunidade.

De acordo com o gráfico da Figura 8, sobre género e comunidade, a participação das mulheres, em geral, parece ser um tema de mais fácil abordagem oral para ambas, embora a específica participação da comunidade nas atividades do CM seja tratada quase exclusivamente pela P1, talvez pela sua própria experiência particular.

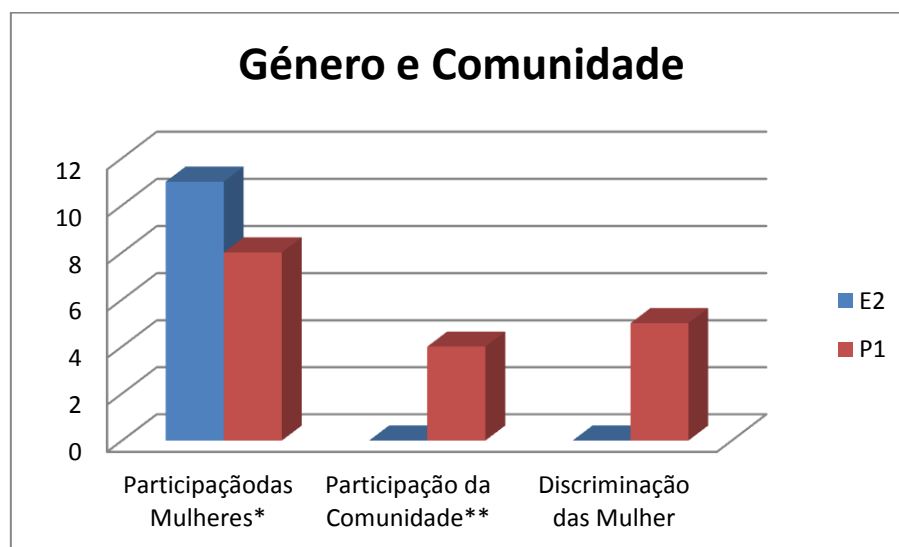


Figura 8 - Referências ao tema "Género e Comunidade"

Quanto à discriminação das mulheres, a P1 tem esse indicador muito presente no seu discurso e não tem receio em falar sobre discriminação e, ainda mais, com conhecimento de causa, sobretudo enquanto mãe, devido ao seu contexto

monoparental. Destaco, no entanto, a afirmação da P1 sobre a sua perspectiva de participação das mulheres na sociedade aos olhos dos homens, que é – parece poder-se inferir pela análise do seu discurso – uma das razões mais fortes para a criação do CM, enquanto resposta a esse sentimento de discriminação: “os homens, algumas organizações e a sociedade em geral, acham que as mulheres não têm capacidade de liderança” (v. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlv).

Por último, relativamente ao impacto do Projeto de Intervenção “Ser Mulher, Aqui”, que foi dividido em duas categorias, impacto no grupo e impacto na comunidade, houve um menor desequilíbrio entre as UR das duas participantes, como se observa na Figura 9.

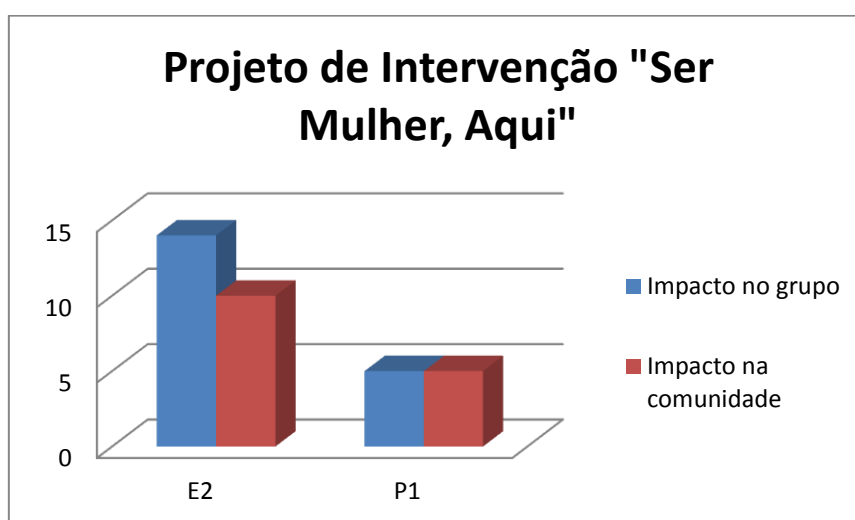


Figura 9 - Referências ao tema "Projeto de Intervenção"

A E2 mencionou a importância do projeto ter sido com o CM e não apenas para o CM: “não esquecer que este foi um projeto que trabalhou com o Clube, portanto tem efeitos diretos nos membros e no grupo, na visibilidade e reputação do Clube e no reconhecimento por parte da comunidade” (v. Anexo C.5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlv).

Na discussão dos resultados, esta categoria adquirirá uma especial relevância, nomeadamente as respetivas subcategorias que vieram a apontar de forma explícita para os objetivos do projeto: “expectativas”; “motivação”; “mais-valia do projeto para o grupo”; “adesão da comunidade à apresentação final”; “visão do CM perante esse impacto”; e “impacto nas participantes do projeto”.

1.2 Apresentação dos dados dos diários de bordo

Relativamente ao tratamento de dados dos diários de bordo, optei por realizar uma grelha de análise isolada das atividades de teatro, com o propósito de analisar os temas abordados, o número de sessões dedicadas às categorias definidas e acrescentando uma coluna para as inferências registadas consoante os objetivos pré-definidos nos conjuntos das sessões.

Partindo da análise dos temas tratados nas sessões, obtive o gráfico apresentado na Figura 10.

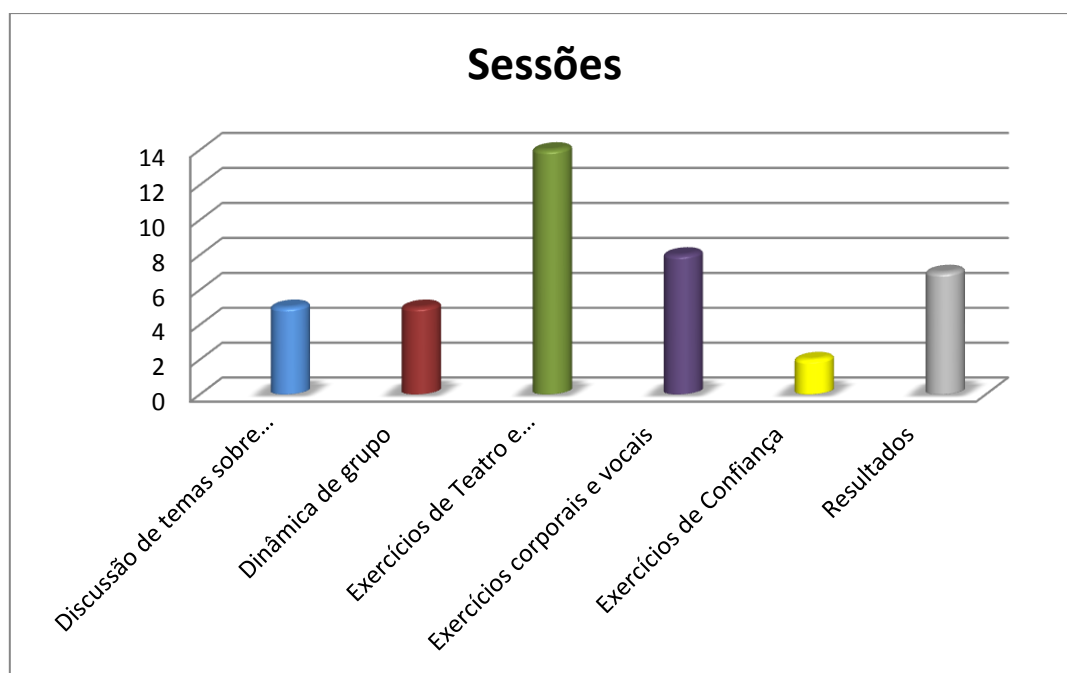


Figura 10 – Tipos de atividades teatrais realizadas

Globalmente, as atividades de “interpretação e exercícios dramáticos” preencheram a maior parte das sessões, nos quais integrei um número elevado e variado de exercícios, como, por exemplo, “leituras”, “improvisações”, “criações/apresentações”, bem como “exercícios individuais e coletivos de expressão”.

Relativamente às atividades teatrais dedicadas à discussão de temas sobre “ser mulher”, são uma experiência significativa, sobretudo em comparação com o tema “comunidade”, que não integra este quadro como atividade isolada pois está integrado nos exercícios de teatro e não obteve uma presença tão significativa quanto o tema do género. Concluo, assim, que o teatro foi uma ferramenta para reflexão mais direta sobre género e menos direta sobre comunidade.

As dinâmicas de grupo foram acontecendo sobretudo nas primeiras sessões, com o objetivo de criar relação entre as participantes do grupo, como foi o caso, também, dos exercícios exclusivamente dedicados a desenvolver a “confiança”. Os exercícios corporais e de voz têm também uma presença elevada, tendo em conta a importância de trabalhar o corpo, a presença, a consciência corporal (“tomar conhecimento de si”) e os exercícios de voz, não distanciados do corpo, que igualmente ajudam na libertação de tensões e que servem como ferramenta de preparação para a apresentação ao público (extensíveis à sua vida pessoal).

Nesta grelha de tratamento de dados (v. Anexo E.2 – Tratamento de dados dos Diários de Bordo p. cxxxiv), é notório como as dificuldades verificadas são quase sempre superiores às reflexões das participantes e às competências desenvolvidas/verificadas. Porém, as dificuldades verificadas num momento correspondem, por vezes, às competências verificadas noutros momentos, sempre posteriores. Na grelha da Figura 11 são apresentados, e confrontados, alguns exemplos:

Temas	Dificuldades verificadas	Competências verificadas
<i>“Ser Mulher”</i>	<i>“Previsibilidade dos gestos”</i>	<i>“Deixaram-se levar pela criatividade”</i>
<i>“Dinâmicas de grupo”</i>	<i>“Alguma desconcentração”</i>	<i>“Senti-as relaxadas e concentradas”</i>
	<i>“Nenhuma participante se insurge para liderar” [no exercício “Ilha Deserta”]</i>	<i>“O grupo chegou a um ponto em que cada uma desempenha o seu papel específico e é necessária a todas as outras”</i>
<i>“Interpretação”</i>	<i>“Estavam um pouco perdidas sem saber o que fazer com o poema”</i>	<i>“Rituais do gesto, da palavra, da escuta com uma expressão mais cuidada”</i>
	<i>“Alguma resistência em relação aos gestos que lhes parecem absurdos”</i>	<i>“P4 arrisca mais na segunda proposta após feedback”</i>

<i>“Exercícios corporais e vocais”</i>	<i>“É muito visível, em geral, muitas tensões no corpo”</i> <i>“A aprendizagem da respiração é complexa e é necessário insistir e cuidar de cada uma”</i>	<i>“Mostram-se visivelmente mais descontraídas e disponíveis”</i> <i>“Mais disponibilidade no corpo”</i> <i>“Já foi possível fazer a mudança na forma de estar de algumas delas, que as tem ajudado no seu dia a dia”</i>
<i>“Exercícios de confiança”</i>	<i>“Algumas dificuldades iniciais em confiarem na parceira”</i>	<i>“Muito mais confiança no grupo”</i>
<i>“Resultados”</i>	<i>“Primeiro ensaio um pouco atrapalhado”</i>	<i>“Foram improvisando e contornando enganos, utilizando ferramentas que foram adquirindo (...)”</i>

Figura 11 - Diários de Bordo: comparação entre dificuldades e competências

Na grelha da Figura 11, são apresentados alguns exemplos de objetivos bem-sucedidos, em que a comparação entre dificuldades manifestadas e competências reveladas, em momentos distintos, parece apontar para um sucesso. No entanto, há nas dificuldades verificadas alguns tópicos que não encontram paralelo com as competências desenvolvidas, pelo menos nos registos dos diários de bordo, conforme a sistematização na grelha da Figura 12, sistematização de algumas unidades do tratamento de dados dos diários de bordo (v. Anexo E.2 - Tratamento de dados dos Diários de Bordo, pp. cxxxiv-cxxxv).

Género	<i>“Constrangimento por parte de algumas participantes em desempenharem papéis masculinos”</i>
	<i>“Os papéis femininos são somente descritos com recurso a ligações diretas ao quotidiano”</i>
Interpretação	<i>“P1 comove-se na leitura, há uma comoção recíproca no grupo”</i>

	<i>“Em geral, dificuldades em manter um discurso fluido”</i>
--	--

Figura 12 - Diários de Bordo: dificuldades verificadas

Sublinho, mais uma vez, que não foram considerados, no tratamento de dados dos diários de bordo, as menções nos mesmos aos temas sobre “comunidade” ou “exercícios de escrita”, por não serem menções recorrentes e por estarem inerentes em muitos dos exercícios teatrais propostos, nomeadamente através de improvisações, mímicas, textos, etc.

A discussão destes dados, incluindo sobre a forma como estes temas foram considerados, é apresentada no ponto 2 desta Parte.

1.3 Apresentação dos dados de registos escritos das participantes

Os exercícios de escrita, que resultaram em alguns materiais para a apresentação final, foram alvo de tratamento de dados isolado, e são referentes aos temas e objetivos propostos em cada exercício. Na grelha da Figura 13, apresento o tratamento de dados da “carta a mim”, pelo interesse em cruzar esses registos com o tema do género e como reflexo da autoestima das participantes.

Sessão	Exercício escrito	Temas tratados	Reflexões produzidas pelas participantes
5	“Carta a Mim”	Género	<i>“és linda e muito especial”</i>
		Autoestima	<i>“adoro a tua personalidade e maneira de ser”</i>
			<i>“sei que a vida não tem sido fácil mas nunca pensaste em desistir”</i>
			<i>“olá gorda”</i>
			<i>“vê lá quando é que arranjas tempo para ti! sempre a querer fazer tudo!”</i>
			<i>“de uma vez por todas tens que encontrar o teu ponto de equilíbrio estabelecer metas”</i>

			<i>"linda, acredita mais em ti"</i>
			<i>"estás no teu caminho, sabes que sim"</i>
			<i>"não desanimes perante os obstáculos, porque o teu poder de resistência é muito maior do que pensas"</i>
			<i>"gostaria tanto de te conhecer"</i>
			<i>"sei que não gostas muito de ti tanto a nível físico como psicológico mas sei que lá no fundo és uma boa pessoa"</i>
			<i>"gostavas de poder educar melhor os teus filhos"</i>
			<i>"sê feliz"</i>
			<i>"a beleza não tem que ser exterior"</i>
			<i>"ri, chora, grita, ralha... liberta o que sentes e sê sempre verdadeira"</i>

Figura 13 - Tratamento dos dados da "Carta a Mim"

Não destaquei todas as UR nesta grelha, pois, as transcrições são breves e encontram-se disponíveis para leitura (v. Anexo A.1 – “Carta a Mim”, pp. v-vi). Nesta grelha, são apresentadas as UR que mais se adequam ao objetivo do exercício, “autoestima”, e que facilitam a sua compreensão. Neste exercício, as participantes escreveram mensagens para si, como se fossem “recados pessoais”, transmitindo mensagens de força, respeito, autocompreensão e exigência pessoal. Este exercício demanda um mergulhar “em si”, apontando para o desenvolvimento do autoconhecimento. A ligação entre a palavra escrita e a palavra falada foi muito interessante de trabalhar, tendo tido forte impacto na apresentação ao público.

Na grelha da Figura 14, apresento o tratamento de dados da “Carta à minha comunidade”, através de três principais temas tratados: o conhecimento da comunidade, sentido crítico perante a comunidade e como melhorar a comunidade.

Sessão	Exercício	Temas tratados	Reflexões produzidas pelas participantes
6	"Carta à Comunidade"	Conhecimento da comunidade	<i>"Gostava que aqui houvesse mais conhecimentos, mais compreensão, amizade, companheirismo e solidariedade entre todos"</i>
		Sentido crítico perante a comunidade onde habitam, Tdm	<i>"Sinto falta de viver em comunidade"</i>
			<i>"E fazemos da nossa urbanização um cantinho melhor para se viver?"</i>
			<i>"Gostava de me sentir melhor aqui, de ter mais gosto em estar aqui, de me sentir mais segura aqui"</i>
			<i>"Sinto falta do respeito pelos outros"</i>
			<i>"Falta de receber um "bom dia", falta de união, tanta falta de não ter medo de andar sozinha"</i>
			<i>"São lágrimas que correm pelo teu rosto, quando se cometem crimes, assaltos. São risos quando há eventos que reúnem as tuas culturas"</i>
			<i>"Precisas de ser mais unida, sem preconceitos"</i>
			Como melhorar a comunidade
		<i>"São jardins? Então vamos plantar árvores e flores"</i>	
		<i>"Querida comunidade, gostava que pudéssemos conviver mais"</i>	
		<i>"Que todos dessemos as mãos para um futuro melhor na nossa comunidade"</i>	

Figura 14 - Tratamento dos dados da "Carta à minha comunidade"

À semelhança do tratamento de dados da “carta a mim”, também aqui são destacadas somente algumas UR para demonstrar os resultados que estabelecem relação direta com os objetivos propostos. As transcrições completas das cartas podem ser lidas nos Anexos (v. Anexo A.2 – “Carta à minha comunidade”, pp. viii-ix).

Nestas cartas, usaram o mesmo tom de “recado pessoal”, neste caso não a si próprias, mas à comunidade onde habitam. A referência de uma TdM mais segura é recorrente: “*gostava de me sentir mais segura aqui*”; “*não ter medo de andar sozinha*”; “*são lágrimas que correm pelo teu rosto quando se cometem crimes, assaltos*”. Está também presente nestes textos um forte sentido de pertença e de desejo de uma cidadania mais ativa por parte de todos os moradores, do “sentido que é comum”, conforme referi, sobre o conceito de comunidade, no enquadramento teórico. É, contudo, interessante perceber a diferença entre uma posição crítica - visivelmente enformada nas dificuldades nas vivências na comunidade - e uma posição de mudança, na perspectiva de melhorarem a comunidade da TdM - visivelmente mais abstrata. Em nenhuma das cartas é realizada uma descrição física da comunidade.

Na grelha da Figura 15, realizo o tratamento de dados de um dos exercícios de escrita, que consistia em escrever “uma coisa que nunca fiz e gostava de fazer” e no qual nenhuma das participantes identificava o seu nome. Distingui as reflexões produzidas por dois temas: autoestima e confiança. Pois, se por um lado, há motivações intimamente ligadas com um desenvolvimento pessoal e aumento da autoestima, mais voltadas para um interior (o casamento, cantar, representar), outras são mais voltadas para um universo exterior (viajar), que associo ao desenvolvimento da confiança.

Sessão	Exercício	Temas tratados	Reflexões produzidas pelas participantes
6	“Uma coisa que eu nunca fiz e gostava de fazer” [exercício de “segredos”]	Autoestima	“Gostava de ter casado!”
			“Ter aulas de canto, adorava expressar as minhas emoções através do canto”
			“Cantar e representar”
		Confiança	“Gostava de andar de avião e saltar de paraquedas”
“Fazer uma viagem ao infinito”			

			"Visitar mais países da europa"
--	--	--	---------------------------------

Figura 15 - Tratamento das respostas ao exercício "uma coisa que nunca fiz e gostava de fazer"

Neste exercício, as participantes mantendo o anonimato, deveriam colocar os papéis numa bolsa. Foi talvez o exercício mais surpreendente em termos de resultados. Ainda hoje não sei quem escreveu o quê, tendo em conta a variedade e imprevisibilidade de ideias registadas. Foi um exercício que teve como objetivo desenvolver uma dinâmica de grupo através de uma partilha íntima, desenvolver o autoconhecimento e, mais uma vez, a confiança e a autoestima. Após este exercício, o grupo de participantes sentiu-se mais próximo, pela afinidade e parecença entre as ideias escritas.

Na grelha da Figura 16 apresento os resultados provenientes do exercício de escrita "palavras para descrever ser mulher". No tratamento destes dados, distingo entre as reflexões mais ligadas ao tema da autoestima, com palavras que vão num sentido da autovalorização, e outras mais ligadas à ideia de género, incluindo alguns estereótipos.

Sessão	Exercício	Temas tratados	Reflexões produzidas pelas participantes
20	Palavras para descrever "Ser Mulher"	Autoestima	"Um ser perfeito, responsável, protetora"
			"Imaginativa, sincera, verdadeira, forte, feminina, trabalhadora, mãe"
			"Frágil, lutadora, sonhadora, beleza, vida, romântica"
			"Aquela que cuida de todos e não se lembra dela mesma"
			"Aquela que nunca desiste mesmo sabendo que vai enfrentar muitos obstáculos"
		Género	"Ser feminina"
			"Não parar, viver, sonhar, ter prazer e lutar, ser amada, encorajar, limpar,

			brincar, cantar, ser feliz”
			“Ser mãe, ser amiga, ser amante”
			“Sensibilidade, proteção, amor, sedutora, criativa, amorosa, corajosa, idealista, criadora, positiva, inspiradora”

Figura 16 - Tratamento das respostas ao exercício “Palavras para descrever ser mulher”

Este exercício, “Palavras para descrever *ser mulher*”, foi um ponto de partida para muitos dos exercícios desenvolvidos, como, por exemplo, “respostas criativas”, “solos”, “atribuição de gestos às palavras”. As participantes segredavam estas palavras no início da apresentação ao público, enquanto o público entrava na sala. As palavras embora variadas, têm pontos em comum: “feminina”, “protetora” e “amor” [em *amorosa, amante, ser amada*] foram as mais utilizadas. No entanto, há que destacar palavras como “imaginativa”, “criadora”, “inspiradora”, que caracterizam um lado mais criativo do feminino. É ainda incontornável a referência a palavras que vão num sentido do tão referido “papel tradicional feminino”: “trabalhadora”, “mãe”, “limpar”.

Em cada um dos exercícios nunca surgiu a possibilidade de existir o “certo” ou o “errado”, a abertura para qualquer pensamento, por mais absurdo que fosse, existiu sempre e, aliás, esse foi sempre o incentivo. Foi-lhes inculcado não terem receio de escreverem, de pensarem sob perspetivas diferentes, fugirem do visível e procurarem o invisível. Nos exercícios de escrita, contudo, aconteceram as duas coisas: não escaparem da zona de conforto mas também surpreenderem pelo lado menos previsível.

Não procedi ao tratamento de dados de outros registos escritos como “carta a alguém”, “carta ao medo”, “pensa num objeto a cair”, “sete maneiras diferentes de sair de uma cadeira”, pois, os objetivos eram mais gerais, enquanto processos para desbloqueio da criatividade e/ou criações performativas. Não foram também exercícios que tenham explorado de forma direta os temas desta intervenção, como outros mais ligados ao género ou à comunidade.

Os processos de escrita realizados foram extremamente importantes para a concretização de um produto final, pois, este foi construído a partir das palavras que ali foram surgindo.

2. Discussão dos resultados

A partir do processo de trabalho caracterizado, bem como do respectivo enquadramento teórico e dos resultados obtidos, realizo neste ponto a discussão dos resultados, seguindo uma estratégia de triangulação.

2.1 Teatro: a criatividade e o espelho da reflexão

Analisando novamente a Figura 10, na qual estão expostos o número de exercícios no âmbito do tratamento de dados das atividades teatrais dos diários de bordo, parece-me positivo que o teatro tenha servido diferentes objetivos, nomeadamente, como reflexão para o tema “ser mulher”, sem perder o sentido do jogo teatral. Também a exploração da criatividade foi transversal a qualquer um dos conteúdos, como motivação para se desligarem das normas a que estavam comumente habituadas. A consciência corporal, integrada nas atividades teatrais, surge ainda como importante contributo para o autoconhecimento mas também como ferramenta para o dia-a-dia, enquanto trabalhadoras, enquanto mães. Tornou-se frequente afirmarem que o relaxamento lhes tinha feito bem porque ficavam “sem qualquer tensão quando terminam a aula” ou que se sentiam “mais descontraídas”, apesar de existirem igualmente reflexões como “movimentos que parecem absurdos” (v. Anexo E.2 – Tratamento de dados dos Diários de Bordo, p. cxxxvi)

O corpo, a consciência do corpo, a respiração, a voz, os exercícios de movimento, foram estando presentes em todas as sessões, funcionando em articulação com os restantes exercícios. A consciência do corpo, através do movimento (sentir as articulações, por exemplo), obriga à construção de um “corpo-pensante”. Ou, como diria Graça Passos, “o corpo que dança deixa de ser moldado, deixa de ser passivo, para se tornar um corpo que pensa” (Passos, 2011, p. 125).

Essa interdisciplinaridade, em que palavra, corpo, gesto, pedra, colagem, imagem, assobio, cadeira, carta, caneta fazem parte de um todo reforçam a diversidade e o ecletismo de práticas e materiais, uma vez que “a tomada de consciência e o conhecimento de diferentes práticas culturais e formas de arte reforçam a construção de identidades e valores individuais e coletivos, enquanto promovem o respeito pelo outro, pela cultura do outro, pela diversidade.” (Matos & Ferraz, 2006, p. 27)

Na análise da Figura 11, Diários de Bordo: comparação entre dificuldades e competências, podemos avistar os pequenos objetivos que foram sendo alcançados.

Contudo, há registros de dificuldades mais difíceis de ultrapassar, como é o caso do desbloqueio da criatividade, por vezes impedida pela falta de confiança. Nas palavras de Agostinho Ribeiro “a insegurança destrói a autoconfiança e gera o medo de errar (e de cair no ridículo); e daí o apego às ideias feitas (ou receio de mudar de ideias), e até a ânsia de sucesso rápido (que não se dá tempo para observar ou pensar)” (2009, p. 19). Considero relevante a promoção da autoestima e da confiança como agentes geradores de descontração e criatividade. A partir da sessão 10, começou a ser visível essa evolução nas participantes, que demonstravam cada vez mais capacidades de inovarem nas ideias e nos gestos apresentados durante os exercícios. Foi, assim, possível assistir a uma evolução pela perda do medo do absurdo e pelo desapego às ideias feitas, por parte das participantes, abrindo o caminho, inteiramente, à criatividade e à criação. Sofia Neuparth distingue de forma inequívoca estes dois conceitos:

[U]m dia vi a distinção entre criatividade e criação. Clarificou-se-me que a criatividade consiste num jogo regrado de possibilidades a partir de matérias previamente identificadas e que a criação é o movimento de emergência, do nascer. Que a criatividade desloca o conhecido e a criação se configura no desconhecido (2011, p. 19).

A criatividade pode ser assim o espelho do conhecido, tendo em conta as variadas faces desse conhecimento, que não é limitado, mas que podem ser, sim, identificadas. Esse deslocar de conhecimento abre as portas para a criação, para um lugar de desconhecido, para uma obrigatoriedade de descoberta, do invisível. A criatividade é o espelho da reflexão – da deslocação de conhecimentos – e a criação é o invisível prestes a tornar-se visível – é o cruzar de conhecimento exterior e interior – que ganha nova medida com o olhar de quem observa.

O exercício final foi o atravessar desse “espelho de reflexão”, da criatividade, para o lado da criação, fora de qualquer zona de conforto, com as inseguranças inerentes a qualquer produto que é apresentado pela primeira vez, com um medo embrulhado em coragem.

Retomando a referência de Lowen, no seu ensaio “Prazer - uma abordagem criativa da vida”, “o final da criação é marcado pela descarga de toda tensão, pela sensação de profunda satisfação e realização e pela alegria da liberação” (1984, p. 28). Numa das entrevistas, E2 afirmava que a apresentação pública do exercício final “ajudou a dar ainda mais relevo a esta experiência que conseguiu ser partilhada” e que “[a]s

peças foram tocadas emocionalmente durante o teatro” (Anexo C.2 - Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlix).

Os resultados parecem permitir assinalar um “antes” e um “depois” muito claro do projeto. Sobretudo numa perspectiva da P1, enquanto participante, num impacto pessoal de grande relevância e significado: “Consegui abrir-me mais com as pessoas e não fiquei tão tímida”; “já não senti pânico quando estive a apresentar, não senti pânico do público e antes eu sentia”; “não senti vergonha de expressar os meus sentimentos em frente àquelas pessoas que estavam lá”; “na minha vida pessoal mexeu com o coração das minhas filhas” (v. Anexo C.5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xli).

Creio que estas afirmações da P1 refletem um dos objetivos principais deste projeto e que desenvolvi no enquadramento teórico, pois, podem refletir a experiência de “inscrição da sua voz e/ou a impressão da sua presença no espaço público”, devolvendo-lhe a autoestima e a liberdade de expressar os seus sentimentos. Essa superação das dificuldades de falar sobre si mesmas, de exposição do seu corpo, voz e pensamento, num palco perante um público, é uma das maiores contribuições de um projeto deste cariz.

Sem dúvida que o teatro representa uma prioridade para o CM e é uma atividade em potência a observar pelos dados da Figura 7 (v. supra p. 68). Parece-me, por isso, interessante fazer ressaltar as perspectivas de P1 sobre teatro ou sobre a apresentação que fizeram: “aquilo talvez não fosse uma representação... é a realidade da vida” (Anexo C.5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xliii)

A linha ténue entre o teatro e a realidade foi algo que ficou difícil de definir, pela índole autobiográfica e de representação de um contexto verdadeiro. Mas, diz-se, que “o teatro imita a vida”. E aqui a vida entra pelo teatro adentro como campo de ação e reflexão. É a realidade a imitar-se, a repetir-se, a obrigar-se a estar no centro de uma meditação coletiva, sem fingimento, a vestirem o seu próprio corpo e as suas próprias roupas, no entanto, autorrepresentando-se e, sobretudo, representando-se coletivamente, como parte de um todo e de um processo.

Um dos três objetivos deste projeto era proporcionar o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento do teatro enquanto linguagem artística. Considero ter proporcionado às participantes um maior conhecimento sobre a arte teatral, através da prática de diferentes métodos, culminando com o exercício final. O teatro conseguiu ser um espelho para cada participante, promovendo o autoconhecimento, mas

também o espelho daquela comunidade, a quem o projeto se dirigia. Tal como expus no enquadramento teórico, foi, ainda, sem dúvida, um instrumento importante enquanto implementação no terreno dos temas e enquanto pesquisa.

2.2 Género: o corpo, a escrita e a afirmação

Este estudo tinha também como objetivo promover práticas de afirmação em contextos de proximidade, através da atividade artística, visando a valorização da mulher na sociedade. A promoção da participação das mulheres na sua comunidade foi desenvolvida numa perspetiva de valorização pessoal e de grupo procurando fazer chegar o resultado dessa atividade artística a toda a comunidade.

Cixous falava da necessidade da escrita como recuperação dos corpos individuais das mulheres: “so few women have as yet won back their body” (1976, p.886). Neste projeto, como já tive oportunidade de referir, a escrita desempenhou um papel muito relevante e foi o ponto de partida para apresentação ao público. Os momentos de escrita em cada sessão eram caracterizados por um silêncio imenso. Cada participante, isoladamente e em simultâneo não abandonando o coletivo, debruçava-se sobre o papel, sobre a caneta, sobre o chão (Anexo B.4 – *Escrita da carta à minha comunidade*, p. xv). Tomando cada uma o seu tempo, escreviam sobre um papel delicado, rosa, onde a caneta deslizava (Anexo A.1.7 – Fac-simile da Carta de P3 (A.1.6)). Era, de fato, um momento em que cada uma parecia deixar falar os seus silêncios, retomando a frase de Winterson, “When we write we offer the silence as much as the story” (Popova, 2013). A leitura em espetáculo foi uma partilha íntima valorizada pelo público e, relativamente ao público feminino, embora todas nós diferentes, havia por dentro das palavras daquelas seis mulheres um bocadinho de cada uma de nós, que as escutávamos. E também os homens escutavam com atenção. Quase todo o público ficou embalado pelas palavras verdadeiras destas seis mulheres que, no sossego da escrita, reencontraram uma voz própria que parecia escondida talvez desde os tempos de escola (à exceção de P5, que ainda escreve e já editou um livro.)

Para além da escrita, os exercícios de consciência corporal, em articulação com a perceção do lugar do corpo, vieram também enriquecer a experiência das participantes. Neste projeto, o processo promoveu a valorização pessoal e o resultado, na forma de apresentação ao público, promoveu a valorização do grupo.

Na Figura 6 (v. supra, p. 68), surge o número de UR em que a E2 menciona o impacto do grupo CM na comunidade e a dinâmica da TdM. É relevante que no seu discurso o impacto do grupo surja em elevada quantidade e com grande entusiasmo: “há um reconhecimento por parte da comunidade”; “pessoas que vêm perguntar do ballet, vêm perguntar do teatro” (v. Anexo C. 5 – Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2, p. xlii), demonstrando a afirmação do grupo no seu contexto de proximidade.

2.3 Comunidade: qualidade do que é comum

No decorrer deste projeto o conceito de comunidade esteve sempre presente. Todas as mulheres participantes habitavam na TdM e partilhavam, por isso, a mesma realidade do meio envolvente. Durante os exercícios de teatro, quando o tema era a comunidade a cumplicidade entre todas era ainda maior. Através de um exercício simples como “descreve o que vês da tua janela”, eram criadas ligações muito próximas devido à partilha do mesmo contexto. Os exercícios teatrais foram, assim, sendo veículo para algumas reflexões em torno dos temas da comunidade, sobretudo através dos exercícios de improvisação.

Também a escrita foi recurso em um dos exercícios, quando lhes pedi para escreverem uma carta à comunidade. A figura 14 (v. supra p. 76) alumia a ideia de que todas as participantes pretendem habitar um lugar melhor e a partir de uma construção de um coletivo. A partilha coletiva de habitarem um lugar melhor é uma reflexão útil e está intimamente ligada ao desenvolvimento de um sentido crítico, que foi pretendido construir. O ato de escrever sobre a “Tapada ideal”, aumenta a motivação e a vontade de mudança e nasce o ímpeto de “darem as mãos para uma Tapada melhor”. Esse nível de exigência é um primeiro passo para a participação e para uma cidadania ativa: acreditando que podemos mesmo fazer melhor, tal como afirma Harvey, citado no enquadramento teórico, trata-se do exercício de um poder coletivo de remodelar os processos de urbanização. A liberdade de criar e recriar as nossas cidades.

Analisando o impacto do projeto na comunidade, conforme demonstrado na Figura 9 (v. supra p. 70), sublinho uma das reações recolhidas pela P1, após apresentação na Casa da Juventude da TdM, do exercício final: “tanto mulheres como homens vieram falar comigo e disseram que aquilo eram coisas íntimas que estávamos a transmitir de uma maneira teatralizada, não é?” (Anexo C.5 - Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlvi). Numa perspetiva geral, através da Figura 9, o projeto teve um forte impacto tanto no público que participou enquanto espetador, como nas participantes.

Embora não fosse um objetivo geral, teria sido importante conseguir proporcionar algumas ferramentas para que o CM pudesse dar seguimento ao projeto, constituir um núcleo de teatro e continuar a desenvolver as suas atividades teatrais. Contudo, é oportuno estabelecer um contraponto entre a expectativa e a motivação. A P1 afirmou na sua entrevista: “[T]emos uma base mas a Susana Gaspar ainda é precisa.” (Anexo C. 1 - Guião da entrevista semi-diretiva (presidente do CM), p. xxi) Deste modo, considero que uma parte do processo não foi bem conseguida, pois o grupo não consideraria, ainda, avançar com a atividade teatral com autonomia. Deveriam as ferramentas aplicadas terem sido mais práticas? Transmitiu-se um nível de exigência considerado, erradamente, “inatingível” ou “irrepetível?”

A E2 menciona, precisamente, as expectativas ultrapassadas em larga escala, por parte de todas/todos os/as participantes, diretos e indiretos: “elas ficaram entusiasmadas mas, apesar de tudo, ninguém estava com estas expectativas que o projeto teve depois... este impacto brutal” (Anexo C. 2 - Guião de entrevista semi-diretiva (responsável pelo CM), p. xlvi). Para a E2, a motivação do grupo é visível: “*Foi um despertar de velhos amores que deu origem a novos amores e novas ambições*” (Anexo C. 2 - Guião de entrevista semi-diretiva (responsável pelo CM), p. xlvi). A motivação para prosseguirem uma atividade teatral no CM existe, sobretudo, pela procura que muitas das pessoas da comunidade realizaram, após assistirem ou ouvirem falar no projeto, pelas afirmações da P1: “Nós todas gostaríamos de seguir este projeto e há pessoas que queriam também aderir a este projeto”; “Por parte da comunidade tenho ouvido muitos elogios, tanto eu como o grupo do teatro, que foi uma coisa muito boa, porque vinha da alma da pessoa, eram coisas íntimas que transmitíamos através de exercícios que nós fizemos”; [P]orque eles não estavam à espera que o teatro fosse assim. É um teatro diferente do que eles estão habituados a ver. (Anexo C.1 - Guião da entrevista semi-diretiva (presidente do CM), p. xlvi)

Considero positivo que as perspetivas sobre o teatro se tenham suavizado e que o projeto tenha contribuído para alargar horizontes, bem como para promover a aproximação entre o espaço público, e as estruturas públicas aí existentes, e os moradores desta comunidade: “esta comunidade não tem atividades culturais e esta peça conseguiu ser apresentada num dos espaços culturais mais ambicionados na Tapada” (v. Anexo C.5 - Análise de Conteúdo (Entrevistas a P1 e E2), p. xlvi). O grupo conseguiu ultrapassar a burocracia para, autonomamente, definirem datas e estratégias de divulgação à comunidade. Embora existisse uma supervisão da minha parte, nunca houve nenhuma intromissão nos processos internos do CM.

A credibilidade que o CM adquiriu e a aceitação demonstrada pelas pessoas que assistiram à apresentação final, parece-me um contributo direto para o fortalecimento de um elo de ligação entre a criação teatral e a comunidade da TdM, que se viu próxima da realidade retratada.

CONCLUSÕES

Este projeto de intervenção, com o título “Ser Mulher, Aqui: Teatro, gênero e comunidade”, decorreu na Tapada das Mercês, no concelho de Sintra, com a motivação inicial de proporcionar a prática teatral às mulheres daquela comunidade e, em particular, às que integravam o “Clube de Mulheres”, um grupo informal que desenvolve atividade de natureza sociocultural no âmbito do programa K’CIDADE.

A definição da problemática, decorrente do contexto de intervenção e a ele especificamente ajustada, tomou o teatro como área artística privilegiada na abordagem temática das questões que, com maior premência, interessavam ao grupo participante: a igualdade de gênero e a participação/intervenção comunitária. Da questão de partida “de que forma pode o teatro contribuir para uma valorização pessoal de cada mulher e servir de reflexão sobre um sentido de pertença a uma comunidade”, decorreram os três objetivos principais do projeto: (1) proporcionar o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento do teatro enquanto linguagem artística; (2) propiciar o aprofundamento do conhecimento de si e da comunidade; e (3) promover práticas de afirmação em contextos de proximidade, através da atividade artística, visando a valorização da mulher na sociedade.

Relativamente ao primeiro objetivo, creio poder concluir que este projeto proporcionou ao grupo de mulheres o desenvolvimento da sua criatividade e também o desenvolvimento da sua sensibilidade artística, através dos processos vivenciados. Tal com referido no Plano de Ação, a criatividade foi um critério permanentemente valorizado na planificação dos exercícios teatrais e também de escrita. É, por isso, recorrente encontrar nas inferências nos Diários de Bordo (Anexo E.1, lxxxvii) a evolução de algumas participantes em relação à sua criatividade. Se no início existia uma certa dificuldade em encontrarem gestos abstratos para definirem uma palavra, pois recorriam quase sempre a um gesto – ilustrativo ou mecanizado – do seu dia-a-dia e bloqueavam quando lhes era pedido o contrário, nas últimas sessões aconteceu esse desbloqueio. Na apresentação final, pela presença dos seus corpos, entre gestos definidos e abstratos, foi notório aquilo a que Graça Passos (2012) chamou o “corpo pensante”. No âmbito da linguagem teatral, foi essencial o processo mas, sobretudo, o resultado final, no qual puderam aplicar os conhecimentos que advieram da prática dos exercícios teatrais. No palco puderam desenvolver a sua presença e consciência cénica, a voz e a qualidade interpretativa dos textos. O conhecimento de que os textos autobiográficos, fatos do dia-a-dia, histórias da comunidade, podem enformar um processo teatral, foi importante para o grupo, que mostrou vontade de prosseguir com esse trabalho.

Quanto ao segundo objetivo, relativo ao aprofundamento do autoconhecimento das participantes e da comunidade que coabitavam, penso ter sido concretizado. A prática de escrita, em especial através das cartas (Carta a Mim, Carta à minha comunidade, Carta ao Medo), aliada a específicos exercícios teatrais (leitura encenada, respostas criativas, gesto) permitiram uma maior tomada de consciência de si e de si naquela comunidade. O autoconhecimento foi sendo tema das conversas de avaliação no final das sessões. O tempo da sessão era considerado especial, por ser exclusivamente dedicado a si próprias e àquele grupo com o qual se propuseram partilhar experiências ao final do dia, o que contribuía para reduzir o *stress* das suas vidas profissionais e, talvez até, familiares, que Guerreiro & Carvalho (2007) referenciam estar mais presente nas vidas das mulheres que nas dos homens.

A partilha entre todas, naquele espaço e durante o tempo das sessões, foi transmitindo confiança para que olhassem para si e para o meio envolvente com perspetivas diferentes das habituais. Seguindo o sentido de autorreflexão, sobre a presença de cada uma no seu corpo e na sua comunidade, foi possível contribuir, no decorrer do processo, para o desenvolvimento da autoestima das participantes e para uma valorização da sua vivência na comunidade da TdM. A timidez e insegurança que algumas das participantes demonstravam no início das sessões, transformou-se em confiança e descontração. Na apresentação ao público, o grupo estava certo do que ia apresentar e confiava e acreditava nos materiais que estavam prestes a ser expostos. O projeto foi abraçado por todas as participantes com uma grande disponibilidade, apesar das dificuldades imprevistas que foram surgindo. No final, a reflexão sobre a comunidade da TdM foi feita em conjunto com as pessoas da TdM e, através do que foi apresentado em palco, a relação entre a mesma e o teatro foi aprofundada nesse momento.

A perceção da localização, como afirmava Adrienne Rich (1984), a consciência de si e do local onde está o seu corpo, amplia a consciência corporal individual, o que teve também reflexo no acontecer do autoconhecimento de cada uma.

O terceiro objetivo, promover práticas de afirmação em contextos de proximidade, através da atividade artística, visando a valorização da mulher na sociedade, foi também alcançado, embora numa pequena escala. Muito foi feito no processo com vista a valorização da mulher, desde o propiciar de momentos de reflexão, escrita ou dramatizada, sobre ser mulher, até à partilha de referências de obras de mulheres artistas. No entanto, foi, mais uma vez, sobretudo com a apresentação final que o objetivo da valorização da mulher na sociedade mais se evidenciou e, principalmente,

na medida do contexto de proximidade. Para tal contribuiu a reação do público, nomeadamente masculino, conforme referi na apresentação dos resultados. As manifestações de surpresa e agrado e a sensibilização manifestada pelo público contribuem para um balanço muito positivo do projeto e para a prática de afirmação destas mulheres na sua comunidade, ao serem acarinhadas pela mesma, ao fazerem nascer nas outras pessoas a curiosidade pelo teatro e pelos temas partilhados e ao cultivarem a vontade de repetição deste tipo de eventos. De sublinhar ainda o contributo deste projeto para o aumento da credibilidade do Clube das Mulheres no seio da sua comunidade, o que de forma muito direta influencia a afirmação destas mulheres também enquanto coletivo.

Entendo que o teatro foi a atividade artística adequada para refletir sobre os conceitos de comunidade e género, o que facilitou a concretização dos objetivos. Após este estudo, acredito que futuros projetos de teatro poderão ter muito potencial, com o objetivo de valorização da mulher, almejando a igualdade de género.

Embora os contributos deste projeto para os estudos de género sejam modestos, creio que o recurso ao teatro como estratégia de abordagem a esta temática se revelou profícuo. Ainda assim, este projeto poderia ter permitido obter conclusões mais consistentes se tivesse podido contar com um maior número de participantes, se o estudo do seu impacto na comunidade tivesse sido pensado e operacionalizado e, entre outros aspetos, se tivesse havido a possibilidade de replicar o processo noutras freguesias do município, analisando as semelhanças ou diferenças de resultados relativamente às perspetivas de género e à visão, pessoal e coletiva, sobre comunidade. Teria sido de igual modo relevante apresentar mais algumas vezes o exercício final deste projeto, enquanto criação artística das participantes, para que chegasse a um maior número de pessoas da comunidade, tendo efeitos ainda mais visíveis na prática de afirmação destas mulheres na sua comunidade. Estes aspetos podem ser considerados, de certo modo, limitações do estudo.

Também é relevante sublinhar que as expectativas que as participantes revelaram sobre o projeto foram excedidas, como ficou patente na entrevista, apresentada no capítulo da discussão dos resultados, a E2: “elas ficaram entusiasmadas mas, apesar de tudo, ninguém estava com estas expectativas que o projeto teve depois... este impacto brutal”.

Para estudos subsequentes, recomendaria a elaboração de um plano de ação mais eficiente para a recolha de dados, que contemplasse mais entrevistas e também

inquéritos, prévios e posteriores ao estudo, por forma a registar a evolução concreta entre a perceção sobre comunidade e género antes de iniciar o projeto e após término do mesmo.

Nos resultados deste projeto de intervenção, observo duas camadas: uma visível, através do que é exposto de forma direta neste relatório; e outra camada, *invisível*, que pertence a quem participou no projeto “Ser Mulher, Aqui” e que guardará dentro de si o impacto real dessa experiência. Da minha parte, dificilmente perderei as ligações que criei à TdM e, em especial, ao CM, que tanto me ensinou.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- AKDN (2013). Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano. Aga Khan Development Network. AKDN in Portugal. Obtido em 10 de setembro de 2013: http://www.akdn.org/portugal_urbano.asp
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (4a ed.). (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1977)
- Beauvoir, S. (1975 a). *O segundo Sexo Vol.I - Factos e Mitos*. Lisboa: Bertrand Editora
- Beauvoir, S. (1975 b). *O segundo Sexo Vol.II - A Experiência Vivida*. Lisboa: Bertrand Editora
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (4a ed.) Lisboa: Gradiva.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro comunitário: resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- Boal, A. (2009). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (9a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boniatti, E., & Brenneisen, E. (2006). Ética e Educação Sócio-Política no Teatro Documental. *Revista Trama* (nº2, vol. 4, 2º semestre), 71-82.
- Bottoms, S., & Goulish, M. (Eds.) (2007). *Small Acts of Repair - Performance, ecology and Goat Island*. United Kingdom: Routledge.
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cixous, H. (1976). The Laugh of the Medusa. In The University Chicago Press.

- Clube das Mulheres [CM] (2012, maio 5). *Clube Das Mulheres TdM. Sobre.* [Perfil de facebook do CM]. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100002979695094&sk=about>
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2012). *Igualdade de Género em Portugal 2011*. Lisboa: Governo de Portugal.
- Consoli, G. (2012). Tapada das Mercês: um novo modelo de organização, gestão e dinamização do grupo (I)Nova Tapada. Programa K'CIDADE (Dezembro 2012). Obtido em 25 de outubro de 2013: http://issuu.com/kcidadetapada/docs/g_novo_modelo_inovafinal
- Cranny-Francis, A., Waring, W., Stavropoulos, P. & Kirkby, J. (2003). *Gender Studies - Terms and Debates*. Suffolk: Palgrave.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freud, S. (ed.) (1925). Some Psychical Consequences of the Anatomical Distinction between the sexes. *Standard Edition of the Complete Psychological Works* (J. Strachey, Trad.) Vol. 19, pp. 243-58
- Glogowski, A. (2011). Nova directora do DocLisboa. (A. L. Neves, Entrevistador) *Única*, Expresso, 2 de Abril de 2011, pp. 32-34
- Guénon, D. (2004). *O Teatro é Necessário?* (F. Saadi, Trad.) São Paulo: Perspectiva. (obra original publicada em 1977)
- Harvey, D. (2008). Right to the city. *New Left Review* 53, 23, September-October, pp. 23-40
- Junta de Freguesia de Algueirão-Mem Martins [JFAMM]. Informação sobre entidades culturais na freguesia. Obtido em 2013 de Novembro de 3, de Guia - Cultura: <http://www.jfamm.pt/sitemega/view.asp?itemid=260&catid=126>

- Lusa (2009). Gerir a mais populosa freguesia do país, Algueirão-Mem Martins, é desafio político de peso. DN Portugal (7 de outubro de 2009) Recuperado em 17 de novembro de 2013:
http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1383434&page=-1
- K'CIDADE (2008). K'CIDADE - Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano. Obtido em 15 de março de 2013:
http://www.akdn.org/publications/2008_portugal_kcidade.pdf
- Lowen, A. (1984). *Prazer - uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus Editorial.
- Macedo, A. G. (2002). Introdução. In A. G. Macedo, *Género, Identidade e Desejo*. Lisboa: Cotovia.
- Matos, F., & Ferraz, H. (2006). Roteiro da Educação Artística. In *Noesis*, nº67 Outubro/Dezembro. *Dossier As Artes na Educação*, 24-50.
- Mead, M. (1949). *Male and Female*. Harper Collins Publishers. Recuperado em 18 de novembro de 2013, de
<http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780060934965>
- Miravalles, A. F., & Viladoms, M. V. (2002). *El Teatro de la Mente y las Metáforas Educativas: La didáctica de la educación social*. Guadalajara, Espanha: Ñaque Editora.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. (A.P. Viveiros, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget
- Moura, R. (2008). História sem história: considerações sobre o feminino. *História, imagem e narrativas*, No 7, ano 3, setembro/outubro.
- Neuparth, S. (2011). Que corpo é este? Que arte é esta? In Neuparth, S. & Greiner, C. (Org.) *Arte Agora: pensamentos enraizados na experiência* (pp.15-32). São Paulo: Annablume.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre & Education*. (Theatre& Series) Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Passos, G. (2011). Não sei se as galinhas vão ter dentes, mas sei que as palavras vão ter que criar músculos. In S. Neuparth, & C. Greiner, *Arte Agora - pensamentos enraizados na experiência* (pp. 125-130). São Paulo: Annablume.
- Pacheco, N. A., & Araújo, M. J. (Org.) (2009). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Maia: E:etc / LIVPSIC
- Pavis, P. (2005) *Dicionário de teatro*. (J.Guinsburg e M. L. Pereira, Trad.). São Paulo: Perspectiva
- Plácido, A. (2013) Censos 2011 (resultados definitivos) - Análise demográfica no Município de Sintra. Câmara Municipal de Sintra. Recuperado em 17 de novembro de 2013: <http://www.cm-sintra.pt/%5CAnexo%5C635146795961884990censos%202011%20definitivo.pdf>
- Popova, M. (4 de Novembro de 2013). *Jeanette Winterson on Adoption, Belonging, and How We Use Storytelling to Save Ourselves*. Obtido de BrainPickings: <http://www.brainpickings.org/index.php/2013/11/04/jeanette-winterson-adoption-storytelling/>
- Priberam. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Obtido em 4 de Novembro de 2013, de <http://www.priberam.pt/dlpo/comunidade>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J.M. Minhoto & M. A. Neves, Trad.) Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1988).
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Ribeiro, A. (2009). Papel da Criatividade nos processos de educação. In Pacheco, N. & Araújo, M. J. (Org.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Maia: E:etc / LIVPSIC.
- Rich, A. (2002). *Género, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo* (A. G. Macedo, Ed.). Lisboa: Edições Cotovia.
- Robinson, K. (2011). *O Elemento* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Padrões Culturais.

- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soler, M. (2007). *Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção*. Obtido em 30 de Outubro de 2013, de ABRACE: http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Marcelo_Soler_-_Teatro_Documentario_a_pedagogia_da_nao-ficcao_algumas_consideracoes.pdf
- Solmer, A. (Dir.) (2003). *Manual de Teatro* (2ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Trigo, M. C. (15 de setembro de 2011). *Biblioteca - Avaliação Educacional*. (E. Pública, Editor) Obtido em 5 de 11 de 2013, de Avaliação Formativa - Revendo decisões ações educativas: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/biblioteca_AvaliacaoEducacional.html
- Vasconcelos, H. (2012). *Humilhação e Glória*. Lisboa: QUETZAL.
- Vasques, E. (2001). *Mulheres que escreveram teatro no século XX em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educacion.
- Wall, K., & Amâncio, L. (Org.) (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS.
- Woolf, V. (1938). *Three Guineas*. Recuperado em 10 de novembro, 2013, de <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200931h.html>

ANEXOS