



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2013

**Maria de Fátima
Oliveira da Costa
Loureiro**

MARIONETAS: das personagens à descoberta do mundo



**Maria de Fátima
Oliveira da Costa
Loureiro**

MARIONETAS: das personagens à descoberta do mundo

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Fragateiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Agradeço e partilho, no dia-a-dia, os momentos de cansaço e de alegria que vivi ao lado do meu marido, amigo incansável, e aos filhos que nunca reclamaram pela falta de afeto e de momentos de brincadeiras felizes.

O Júri

Presidente

Professora Doutora Teresa Bettencourt
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor Carlos Fragateiro
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria da Conceição Lopes
Professora Associada c/ Agregação da Universidade
de Aveiro

Agradecimentos

Ao Amigo Francisco Mota, pelo material cedido.

À Companhia de Teatro e Marionetas de Mandrágora, pela partilha de saberes.

À minha colega de grupo Sofia Pires, na nossa caminhada conjunta.

O meu profundo agradecimento à Professora Manuela Almeida, pela inextinguível partilha e amizade, bem como à escola e à turma 11^o F do Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância.

Ao Professor Doutor Carlos Fragateiro, pela sua disponibilidade e preciosos conselhos na orientação do meu trabalho.

Palavras-chave

Arte e Educação, Expressão Plástica, Marioneta, Fantoche

Resumo

Com este trabalho desenvolvemos um projeto que permitiu descobrir o mundo e a diversidade das suas culturas e figuras humanas, tendo como mediação a construção de um conjunto de marionetas que caracterizassem figuras representativas de diferentes continentes.

Keywords

Art and Education, Artistic Expression, Puppetry

Abstract

With this work, we developed a design project that allowed the discovery of the world and the diversity of its cultures and human figures, having as mediation the construction of a set of puppets that might characterize representative figures from diverse continents.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. O que é e de onde vem a Marioneta	5
1.2. Abordagem histórica da Marioneta	8
1.2.1. A Marioneta entre culturas	10
1.2.2. A Marioneta em Portugal	26
1.3. A Marioneta e o Fantoche na Educação	41
1.3.1. O Teatro	41
1.3.2. A relação pedagógica	48
1.4. Tipos de Marionetas - técnicas e materiais	61
1.4.1. - De Fios	61
1.4.2. - De Vara	62
1.4.3. - De Sombras	62
1.4.4. - Fantoche de Luva	63
1.4.5. - Marioneta de Esponja	71
2 - PROJETO DE INTERVENÇÃO	77
2.1. Caracterização do contexto da Escola	77
2.2. Caracterização da turma	77
2.3. O Projeto no contexto da disciplina de Expressão Plástica	78
2.4. Descrição das atividades - Módulo nº 7	80
1º Momento - Sensibilização	81
2º Momento - Observação de rostos do mundo.....	82
3º Momento - Desenho do Rosto e da Figura Humana.....	83
4º Momento - Utilização do boneco articulado.....	85
5º Momento - Workshop - da Leitura ao prazer de ler	88
6º Momento - A turma vai ao Teatro - "Adormecida"	89

7º Momento - Visita ao Museu da Marioneta	89
8º Momento - Planificação dos moldes na esponja.....	90
2.5. Descrição das atividades - Módulo nº 8.....	93
9º Momento - Construção e pintura das Marionetas	93
2.6. Descrição das atividades - Módulo nº 9.....	97
10º Momento - Exposição das Marionetas	97
3 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	101
3.1. Metodologia	101
3.2. Instrumentos.....	101
3.3. Análise dos dados.....	103
3.4. Conclusões.....	104
4 - ANÁLISE CRÍTICA DO ESTÁGIO. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
6 - ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

O relatório que apresento pretende ser um documento reflexivo no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade de Aveiro.

Comecei a trabalhar as marionetas e os fantoches na "Hora do Conto" numa antiga escola onde lectionei, em substituição de uma colega por motivo de doença prolongada. Nessa altura a direção da escola propôs que parte do meu horário letivo fosse preenchido com atividades que permitissem proporcionar, às crianças do 1º ciclo e a partir das leituras realizadas, momentos destinados à divulgação de livros, leituras orientadas, interpretação, dramatização e participação no jornal de parede.

Acolhi a proposta com expectativa e entusiasmo com a consciência de que, se o objetivo era ajudar a desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, tal não seria possível ou não faria sentido sem o meu próprio envolvimento e empenhamento pessoal.

Iniciadas as minhas atividades, fui constatando que as crianças apreciavam as leituras, mas ficavam à espera de uma outra surpresa, ou seja, que *as personagens saíssem da história* e pudessem ser elas mesmas a contar as histórias.

A partir de várias leituras, seguidas de registos que, na minha perspetiva, melhor ajudavam a interiorizar as histórias, começo a fazer os desenhos das personagens que depois concretizo com a construção de fantoches. Quando a história não tinha personagens eu criava-as, o que constituiu um grande desafio, desafio que para mim acabou por ser o mais interessante. Depois da construção dos fantoches representativos das diferentes personagens, realizava todo um trabalho ao nível da exploração da voz e da manipulação, o que permitia dar vida e alma aos fantoches e à dramatização e estabelecer diálogos com e para as crianças.

Estes projetos ajudaram-me a perceber como a exploração do **fantoches** é fundamental na sala de aula, pois estabelece uma relação de amizade e cumplicidade com a criança, que nele projeta as suas frustrações, que com ele tem as suas mais íntimas conversas e é a ele que confia os seus desejos e aspirações; tendo ganho uma tal notoriedade na escola, passei a ser conhecida, pelos meus alunos e colegas, como a "*professora fantoches das histórias*", designação que recebi com orgulho e respeito.

Pelo fascínio com que enfrentei estas propostas/aventuras e pela tomada de consciência do enorme potencial que os fantoches podem ter na sala de aula, apareceu-me com toda a naturalidade a necessidade de fazer um investimento numa formação que passasse pela construção de marionetas e fantoches, pela aprendizagem de novas técnicas e pela utilização de novos materiais, com a consciência de que não basta construir uma marioneta ou um fantoche pois, no contexto de sala de aula, é preciso trabalhar a manipulação e a dramatização.

Foi assim que participei em diversas formações: "Construção de Fantoches e Marionetas", "A Máscara" e "Formas Animadas – Construção e Manipulação", onde realizei várias experiências, através da aplicação de técnicas e utilização de materiais manipuláveis, e pude constatar que os materiais apresentam propriedades físicas e mecânicas muito específicas para diferentes tipos de marionetas. Mas o mais importante foi a experimentação, a descoberta, a verificação do saber fazer, procurando claramente uma estruturação das técnicas em torno da resolução de problemas concretos, face a situações imprevisíveis que conduzem, muitas vezes, a resultados surpreendentes e inesperados.

O Desafio do Mestrado

É na sequência destas experiências e da tomada de consciência da importância dos fantoches e das marionetas no interior da sala de aula, ou nos projetos das escolas, e do investimento pessoal que fui fazendo numa especialização cada vez maior neste domínio, que apareceu como algo natural a proposta de abordar/explorar, no decurso do estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, o trabalho com marionetas e fantoches, por se tratar de um dos objetivos de aprendizagem do Programa de Expressão Plástica.

O meu desejo e a conjugação natural e feliz de objetivos do estágio, permitiram-me integrar a marioneta como uma unidade de trabalho passível de ser abordada nas aulas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Expressão Plástica, Língua Portuguesa e outras, numa perspetiva de interdisciplinaridade, de acordo com as orientações programáticas das várias disciplinas.

A partir daí, surgiu a necessidade de procurar respostas para algumas questões que se prendem com a introdução da marioneta:

- Como é que as marionetas sensibilizaram as alunas?
- Será que as marionetas se constituíram como um elemento mobilizador para trabalhar os diferentes conteúdos disciplinares e promover a interdisciplinaridade?
- Como é que as alunas se envolveram na construção das marionetas, aplicando técnicas e utilizando materiais manipuláveis?
- Qual a perceção das alunas acerca da utilidade do que aprenderam sobre as marionetas?

E o que é e foi interessante no projeto realizado é que ele permitiu pensar a arte enquanto instrumento privilegiado que pode ajudar e incentivar a descoberta e o cruzamento de mundos, pois o projeto implicou a abordagem de uma diversidade de culturas um tanto ou quanto desconhecidas para as alunas: a Europa, a Ásia, a África, a América, a Oceania e a Antártida, o que obrigou a trabalhar as expressividades do rosto, o vestuário mais significativo, o sistema educativo, a religião e as manifestações artísticas e culturais que melhor representassem os diversos continentes. Para cada um deles foram realizadas uma ou mais marionetas, dependendo da dimensão e das características desse continente, tendo os desenhos dos rostos e das figuras humanas surgido a partir de imagens que melhor identificavam os diferentes povos, tendo sido muito desenvolvido, como técnica de expressão e representação, o desenho de observação do rosto e da figura humana, de modo a criar uma personagem, proporcionando o contacto com diferentes técnicas e materiais manipuláveis.

De acordo com Bruno Munari (1982, p.41) os elementos de expressividade do rosto – olhos, nariz e boca -, devem ser estruturados e, quando se passa à fase da construção no material selecionado, convém adequar as técnicas aos materiais. As investigações visuais levam a experiências com instrumentos técnicos e combinações possíveis, com o objetivo de se realizar o desenho do rosto.

Neste trabalho foi utilizada a metodologia de investigação – ação, que possibilita desenvolver novos meios de ensino-aprendizagem no grupo de alunas do curso, de forma a facilitar o surgimento de propostas conducentes à resolução de situações problemáticas, que nos permitiu compreender o interesse que as alunas demonstraram na construção das marionetas e a perceção em termos de utilidade na sua futura profissão. A metodologia adotada permitiu uma interação direta com as participantes, sendo uma mais-valia para a observação e compreensão das atividades e estratégias desenvolvidas.

A Estruturação do Relatório

O presente trabalho está estruturado do seguinte modo:

Numa primeira parte, Capítulo 1, é feito o necessário enquadramento teórico, que tem em atenção os objetivos e competências desenvolvidos nos módulos lecionados no estágio às alunas do Curso Profissional de Técnicos de Apoio à Infância, 11º ano; atende também à área de Expressão Plástica do ensino pré – escolar e do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que será nesses ciclos que os conhecimentos obtidos pelas alunas, no seu Curso Profissional, poderão ser aplicados.

Assim, no primeiro ponto deste Capítulo 1, será feita a abordagem à problemática da marioneta, começando pela identificação e clarificação de alguns termos a ela associados.

No segundo ponto, passa-se à abordagem histórica da marioneta e do teatro de marionetas, a nível mundial e, particularmente, no nosso país, tentando interligar tradição e modernidade.

No terceiro ponto, "A Marioneta e o Fantoche na Educação", será feita uma abordagem à importância do teatro e da expressão dramática, na educação; será também apresentada uma síntese dos principais conceitos abordados na obra de Isabel Alves Costa e Filipa Baganha, "O Fantoche que ajuda a crescer".

No quarto ponto serão referidos alguns tipos de marionetas, particularmente no que se refere às técnicas e aos materiais.

No Capítulo 2, serão feitas a caracterização da escola e da turma, bem como a apresentação do projeto desenvolvido no contexto da disciplina de Expressão Plástica, com uma descrição mais pormenorizada das atividades inerentes aos módulos sete e oito, por mim lecionados.

No Capítulo 3 serão apresentados e analisados os resultados obtidos, bem como as necessárias conclusões. Por fim, será feita a análise crítica do estágio, serão apresentadas as considerações finais e a bibliografia correspondente.

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O que é e de onde vem a Marioneta

O presente trabalho incide sobre as marionetas, unidade que me propus desenvolver na disciplina de Expressão Plástica, Curso Profissional de Técnicos de Apoio à Infância, 11º ano, no projeto realizado no âmbito do meu Mestrado. Assim, irei fazer uma abordagem à Marioneta, à sua história, aos seus diferentes tipos e ao seu contributo pedagógico. Para o efeito, começo por apresentar algumas possíveis definições, abarcando os diferentes termos por que é conhecida.

Marioneta, Fantoche, Títere, ...

Na literatura, é frequente encontrar vários termos equivalentes que se referem, grosso modo, a uma mesma entidade: **marioneta** (no Brasil é utilizada a palavra marionete), **fantoche**, **títere**, **boneco**, **bonecro**, **bonifrate**, **roberto**, **mamulengo**, entre outros.

De acordo com o que será versado a seguir, a palavra **marioneta** refere-se, essencialmente, à "marioneta de fios", enquanto o **fantoche** está associado à "marioneta de luva".

O que é uma marioneta?

Muitas vezes as definições que lhe correspondem acabam por ser incompletas, dado que não traduzem as suas múltiplas potencialidades, para além de ser um simples "boneco". Contudo, acabam por nos dar uma ideia, ainda que limitada, sobre o que efetivamente se trata.

O Dicionário da Língua Portuguesa (Dicionários Editora, Porto Editora, Costa, J.A. e Melo, A.S., 7ª edição, 1994) refere apenas que **Marioneta** é "bonifrate, títere"; quanto ao **Bonifrate**, refere que é " boneco articulado; (...); o mesmo que títere, fantoche (do latim *bonu frate*, «bom irmão» ? ". Por outro lado, **Títere** é o " boneco que se move por meio de cordas e engonços"; o mesmo que bonifrate; (...) ".

Assim, a partir do dicionário e daquilo que é comumente aceite, fica-se com a ideia de que se trata de termos equivalentes, utilizando-se quase indistintamente. Mas se **fantoche** e **bonifrate** são designações equivalentes, já não se deve confundir

fantoche ou títere com a marioneta, pois os primeiros correspondem a um tipo de marioneta – a marioneta de luva -, enquanto a marioneta propriamente dita se refere à marioneta de fios; contudo, muitas vezes, como modo de simplificar a linguagem ou por desconhecimento do termo correto a aplicar, na prática utiliza-se a palavra *títere* para designar os bonecos animados incluindo, assim, a marioneta.

Henrique Delgado, in Ribeiro (2011, p.214), refere que " (...) *as diferenças entre títeres e marionetas são grandes e de duas espécies: de técnica e de origem. O Títere é animado diretamente pelo homem, ao passo que a marioneta é acionada por meio de fios, cuja técnica de movimentação é de difícil e morosa aprendizagem*". Assim, **fantoche** é uma espécie de boneco animado por uma pessoa, diferindo da marioneta pela forma de manipulação — o fantoche é manipulado internamente, enquanto a marioneta é, habitualmente, suspensa por fios invisíveis.

Recorrendo a Vieira (2001, p.108), o termo **marioneta** refere-se, de um modo geral, às "*figuras inanimadas, concebidas para serem manipuladas pela força humana e tomarem parte numa ação dramática*". João Paulo Seara Cardoso considera a marioneta como "um agente de interpretação. Apesar de depender de um ator, é um instrumento por ele usado para interpretar. É, por isso, um instrumento teatral. É também um objeto plástico, uma escultura". (2001, p.99)

Isabel Alves Costa e Filipa Baganha (1989, p.37) referem que "o **fantoche**, embora sendo um objeto inanimado, torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver".

"A **Marioneta** é um artefacto criado no contexto de uma dramaturgia e cujo conceito de animação está estreitamente ligado ao corpo daquele que lhe dá *anima* – i.e., alma". (Vieira, 2001, p. 25)

Vemos assim que marioneta é um objeto, na sua essência inanimado, mas capaz de atuar e representar ao ganhar vida própria, que lhe é comunicada ou transmitida pelo manipulador.

A terminologia utilizada nas línguas dos países que nos são mais próximos é diversa. Assim, em espanhol é **títere**, em francês é **marionette**, em inglês é **puppet** para todos os tipos exceto a marioneta de fios, designada por "**marionette**"; em italiano é **puppazi** ou ainda **burattino** ou **fantoccino**, consoante se trata de marioneta de luva ou de fios, respetivamente; em alemão é **puppe**. Noutros países da Europa terá um significado de "pouppée qui joue". (Sant-Louis, s.d, p.1)

Para terminar esta breve referência, apenas destaco que a palavra "marioneta" deriva do francês, "**marionette**", ou "petite marion".

Etimologia dos termos Marioneta e Fantoche

A palavra "**Marioneta**" deriva do francês "*marionnette*", derivada de "*Marion*", diminutivo de "*Marie*". A marioneta estabelece duas divisões, atendendo à sua movimentação:

- "*Marionnette à gaine*" - o nome a seguir à marioneta define a técnica, designada por **fantoche de luva**; conhecido por Roberto e Bonifrate.

- "*Marionnette à fil*" - o nome a seguir à marioneta define a técnica, que é designada por **marioneta de fios**, arames ou varetas.

A marioneta andou muito ligada a procissões e a autos sacros, e chegaram a ser proibidas de exibição e representação nos interiores das igrejas.

A palavra "**fantoche**" terá origem no termo italiano "*fantoccini*", que gerou o termo francês "*fantoche*" que o português adotou. Marioneta e Fantoche designam o mesmo que boneco articulado direta ou indiretamente animado pela mão humana. A mão do fantocheiro, introduzida na luva, reproduz os movimentos humanos, a que se junta uma voz aflautada, com recurso a um instrumento (palheta) colocado na boca do manipulador.

As Marionetas, em alguns países, são conhecidas pelo nome da personagem principal que se impôs naturalmente e que define e exprime o género:

- **Roberto** (Portugal);
- **Puppet** (Inglaterra) ou **Punchinello**;
- **Guignol** (França) ou **Polichinelle**;
- **Pulicinello** (Itália), versão napolitana do Arlequim. Personagem cómica, com o nariz longo, corcunda, de barriga enorme, vestido de roupas coloridas e barrete na cabeça, que originou a "*Comédia dell'Arte*".
- **Títere** (Espanha).

1.2. Abordagem histórica da Marioneta

O teatro de marionetas, fantoches ou títeres terá existido desde a mais remota antiguidade, em quase todas as civilizações e em quase todas as épocas, e terá surgido não só antes do teatro escrito, mas mesmo antes da própria escrita.

Ana Maria Amaral (1991) defende que, a seguir às obrigações religiosas, o teatro de bonecos foi o único lazer permitido ao povo, daí o ter adquirido grande popularidade. Evocando temas bíblicos com adaptações livres, este tipo de teatro proporcionava momentos para chorar, divertir e aprender.

Hermilo Barbosa Filho (1966) refere que

"Os títeres, como os homens, têm uma história. Sempre viveram juntos. É possível que o homem das cavernas, à luz das fogueiras, tenha feito movimentos com as mãos, formando bichos contra as muralhas (...). A origem dos fantoches, no entanto, perde-se na noite dos tempos e a sombra das mãos é apenas uma suposição, mas Platão já dizia que a nossa visão do mundo é como sombras no fundo de uma caverna".

Para Antonino Solmer, "a origem das marionetas não é clara, e é objecto de discussão entre estudiosos e historiadores". Para Solmer (1999)

"A acção imprimida a um boneco com apenas uma articulação, e que assim se transforma em algo que não estava previsto, pode ser entendida como o primeiro espectáculo com marionetas. Tal pode ser o caso de uma brincadeira de criança ou da adoração a um deus. A religião, como no teatro de actores de tragédia grega, terá contribuído bastante para a formação e o desenvolvimento das marionetas. Os Egípcios faziam procissões com falos gigantes movidos por cordas, havendo deuses que mexiam a cabeça e os membros através de fios ou varas". (p.167)

Não haverá tanto interesse em discorrer sobre os povos primitivos, do tempo das cavernas. O que se aceita é que as primeiras representações terão sido de carácter mágico, ritualista, em que as máscaras e os bonecos serviram como intermediários entre os deuses e os homens, procurando ultrapassar os seus medos, aplacar as cóleras divinas ou as forças da natureza, parecendo haver evidências de que a origem da marioneta estará na Índia ou no Egito, o que é suportado pelos textos escritos ou

achados arqueológicos, apesar da enorme dificuldade em encontrar vestígios, dado o tipo de materiais pouco resistentes em que eram construídos os bonecos. De qualquer modo, sabe-se que foram encontrados alguns bonecos articulados sepultados em pirâmides no Egito, e também Aristóteles e Arquimedes fazem referência, nos seus escritos a figuras articuladas.

Solmer (op. Cit, p.167) refere que se sabe que "*na Índia, as marionetas eram usadas há pelo menos 4000 anos*" e, do antigo teatro sânscrito indiano, pode constatar-se já uma ligação ao mundo da manipulação por meio de fios. Na Grécia, diz, julga-se que "*as marionetas remontam a 800 a.C., embora existam testemunhos de ser prática popular só por volta do séc. IV a.C.*".

A palavra grega para marioneta é *neurospastos*, e *neuron* significa fio ou corda. As marionetas eram manipuladas por fios, embora haja pistas que apontam no sentido da existência, já nessa altura, de marionetas de luva.

Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes (1964) referem que o teatro de bonecos ou figuras foi uma prática que resistiu ao tempo e teria nascido no Oriente há milhares de anos, sendo anterior ao teatro humano intencional, que mais não fez que imitá-lo. Os autores referem que

"pelo menos no passado, Chineses, javaneses, Persas, Indianos, egípcios ou Gregos afamaram-se pela perícia nele conseguida. E algumas notícias precisas revelam que no Egito remontam ao Século XXIII a.C. os mais antigos textos conhecidos para os bonecos articulados, de madeira, com cabeça de marfim, que simbolizavam os deuses, lá como na Índia, para que os respectivos rostos ganhem vida; que 1000 anos a.C. os bonecos de palha e de laca chineses atingiam uma movimentação inexcedível; que em Java a perfeição do teatro de figuras origina até um desenho animado embrionário; que ainda na Índia, Vidouchaka, um boneco anão, corcunda e truculento, da genealogia dos bobos, se populariza; que na Grécia os bonecos e máscaras quase eram marionetas; que em Roma outro tanto acontece e os fantoches lançam a árvore genealógica de Polichinelo com o seu Maco, corcunda e barrigudo". (pp.85-86).

Borba Filho (1966) confirma que o teatro de marionetas foi popular na Grécia antiga, apontando para a existência de várias referências a esse respeito em Xenofonte, Luciano, Homero, Sócrates e Plutarco, escrevendo mesmo que "*um certo Potino dava espetáculos desse tipo no Teatro de Dionísio. As marionetes eram de haste, a maior parte em terracota*". Refere ainda que

"o teatro de bonecos em Roma também tem uma origem religiosa, logo depois aceita pelo povo. As fontes de referência são escassas, mas Marco Aurélio fala de marionetas, comparando-as aos homens. Isto, apenas do ponto de vista literário, porque como espetáculo ele achava que esse tipo de representações era indigno" (pp.20-21).

Parece não restarem dúvidas de que as marionetas, eventualmente a partir do Egito, se espalharam para a Ásia e sobretudo para a Grécia, e daí para Roma, sendo depois levadas até aos confins do Império Romano, acabando por aportar a toda a Europa, primeiro, e depois, com as descobertas e as conquistas de além-mar, para as Américas e mais tarde para a Austrália e Oceania.

Nesta abordagem irei fazer uma referência, necessariamente breve, aos diversos continentes, seguindo uma ordem que, partindo da Ásia, com as suas tradições, passa pela África, Américas do Norte e do Sul, Oceania, vai chegar à Europa, cuja importância é fundamental e merece um destaque especial, o que vai permitir também estabelecer uma melhor ligação com Portugal. No fim, apresento uma visão geral em termos da marioneta no mundo atual.

1.2.1. A Marioneta entre culturas

A propósito do **Oriente**, Solmer (op. Cit., p.171) refere que "o teatro de marionetas não vive separado do teatro de atores, sendo mesmo considerado mais eficaz na possibilidade de criar magia e de se envolver em clima de grande religiosidade".

Ao falar da **Ásia**, entendo necessário fazer uma referência prévia ao **teatro de sombras**, que se supõe ter sido a primeira forma de teatro de marionetas, embora nada exista de concreto a esse respeito. Para alguns historiadores, a sua origem é incerta, tanto poderá ter sido na China como na Índia sendo, de qualquer modo, uma arte milenar que está inserida no campo do teatro de animação e não exige grandes recursos: essencialmente um foco de luz, uma tela branca e silhuetas de figuras humanas, animais ou objetos recortados em papel, que depois serão manipulados, com o necessário enquadramento sonoro.

Borba Filho (op. Cit., p.5) refere uma história que é contada sobre o Imperador *Wu Ti*, da poderosa dinastia *Han*, da China que, no ano 121 a.C., teve o desgosto de perder a sua dançarina predileta. Desesperado, ordenou ao mágico da corte que a trouxesse de volta ao mundo dos vivos, sob a ameaça de ser decapitado. O mágico

usou da sua imaginação e conseguiu recortar, numa pele de peixe, uma silhueta muito fina representando a dançarina. Numa varanda do palácio imperial, mandou esticar uma cortina branca em frente a um campo aberto e com o imperador e a corte reunidos na varanda, e à luz do meio-dia que se filtrava através da cortina, o mágico fez evoluir a sombra da dançarina, ao som de uma flauta, e todos ficaram alucinados com a semelhança. Como recompensa, recebeu um rico presente e, desde então, o teatro de sombras ficou a ser o passatempo predileto dos fidalgos chineses e, mais tarde, do povo.

O facto de tal tipo de espetáculo ser conhecido habitualmente por "sombras chinesas", não nos permite garantir que tenha partido da China, dado não existir nenhum documento a esse respeito. Sabe-se, no entanto, que as sombras foram muito populares nesse país no Século XI e só mais tarde apareceram noutros países. Pelo seu modo de animação, as sombras também pertencem à história das marionetas e se as sombras da China possuem um carácter restrito de divertimento, as de Java já têm um carácter religioso, não existindo mesmo sob o aspeto puramente comercial. Já na Turquia, as sombras adquirem um carácter exclusivamente diversional e satírico, servindo-se de uma figura popularíssima do teatro de bonecos: o Karagós. E é precisamente desse tipo que surge uma lenda que tenta também explicar a origem do teatro de sombras, a partir da história do Karagoz e de seu companheiro Hacivad (...). Borba Filho (1966, pp.5-6)

De acordo com Nyoman Sedana (2013, p. 188), a narrativa oriental é focada em dois grandes épicos, o *Mahabharata* e o *Ramayana*, e suas inúmeras crónicas misturadas com mito e história.

Na **Índia**, existe a figura importante do **sutradhara**, isto é, o homem que puxa o fio, sendo o texto das peças improvisado. Esse tipo de teatro, também com carácter religioso, rapidamente evoluiu para um tipo de teatro popular, cujo personagem principal era **Vidouchaka**, um brâmane, anão, corcunda, com enormes dentes, olhos amarelos e completamente calvo, ridículo nas suas expressões, nas suas vestes e glutão. Concupiscente e lúbrico, brincalhão e grosseiro, bate em todo mundo, fala a linguagem popular em vez de empregar o sânscrito, que é a linguagem dos brâmanes. (Borba Filho, 1966, pp.6-7). O tal **Vidouchaka** acaba por ser o pai ou avô de todos os *Polichinelos*, *Punchs* e outros bonecos populares no mundo inteiro.

O manipulador de fantoches ou **putti-wallah** é uma figura muito conhecida, sendo encontrado em determinadas festividades. O titereiro indiano costuma ir de casa em casa levando os bonecos e realizando espetáculos. Encontra grande receptividade, pois os fantoches representam na Índia uma ocupação tradicional; a arte de fazê-los e

movimentá-los passa de geração a geração e onde cada geração embeleza as histórias ouvidas da anterior, dando-lhes maior interesse emocional. (op. Cit., p.7)

A marioneta de luva, a mais próxima do corpo, apesar de ser conhecida na Índia, praticamente desapareceu, sendo utilizada apenas pelos itinerantes. As marionetas de vara de Bengala Ocidental, as *putul nautch*, são as mais conhecidas: em bambu e barro amassado com arroz triturado, elas fixam-se à cintura do manipulador, que anima os braços por meio das varas, mas também com fios. (*Encyclopedie*, 2009, p. 73)

No **Sri-Lanka** (antigo Ceilão), o principal personagem do teatro de bonecos é um tal *Raguin*, atrevido, desafiador de todos os princípios morais e sociais, que defende o direito a cada um buscar os prazeres do amor, encontrando aí justificação para tentar possuir todas as mulheres que encontra, quer pela sedução quer sobretudo pela violência e mesmo pela morte, sem qualquer tipo de escrúpulos.

Na ilha de **Java**, os bonecos já são conhecidos desde o séc. XI e têm, provavelmente, a sua origem no culto religioso ancestral. De acordo com esta hipótese, a representação revestiria o carácter de rito religioso que precedia as oferendas. No **arquipélago da Indonésia**, estão presentes os famosos *Wayangs*, nome pelo qual são conhecidas as marionetas. Como sofreram a influência hindu, o respetivo teatro é de carácter religioso, sendo o mais antigo dos *wayangs* o *purwa*, que significa marioneta antiga. Corresponde ao chamado teatro de sombras javanês.

Uma outra forma de espetáculo é o *wayang beber*, que consiste em "*cenar pintadas em papéis colados uns aos outros e que vão passando aos olhos dos espectadores à medida que a história é narrada. É o ancestral mais remoto do desenho animado*". (Borba Filho, 1966, p.9)

Existem ainda o *wayang golek*, uma verdadeira marioneta esculpida, com os seus braços em madeira e um corpo vestido com fazendas, e o *wayang kelitik*, um boneco parecido com o *purwa*, em madeira recortada, ricamente decorado e com um corpo mais achatado, mas aqui a marioneta não aparece em sombras, sendo perfeitamente visível a todos os espetadores.

Uma figura fundamental é a do *dalang* (manipulador) que anima as sombras ou as marionetas, improvisa as farsas, dá voz às personagens e conduz o *gamelão*, que é uma orquestra com sonoridade de gongos e é considerado como um intermediário entre o mundo divino e o terreno, sendo bastante respeitado.

Na **Indonésia**, a difusão do *wayang golek*, que não é tão popular como o teatro de sombras, está ligada à islamização de Java (séc. XIII e XIV). É um género que teve

forte influência sobre a arte europeia, americana e australiana da marioneta no séc. XX. (*Encyclopedie*, 2009, p.72)

Em **Myanmar** (antiga **Birmânia**), a marioneta de fios é extremamente popular. Os bonecos, em madeira, são ricamente vestidos, as articulações são muito cuidadas e a arte da manipulação é muito bem conseguida, de modo que parecem ter movimentos naturais, imitando na perfeição os humanos. O valor e a qualidade destas marionetas reconhece-se no facto de terem os olhos em vidro e não pintados. Os marionetistas chegam a ser mais conceituados que os atores verdadeiros, embora, por mais competentes que sejam, não deixam de ser, isoladamente, figuras secundárias que, para terem êxito, necessitam de uma perfeita combinação da sua arte com a dos músicos e dos cantores.

O cavalo é uma das personagens indispensáveis, pois aparece sempre no início dos espectáculos. Ele simboliza a criação do mundo.

O **Vietname** foi o único país que conservou a tradição das marionetas de água, *Mua Roi Nuoc*, que tiveram a sua origem na China, e que acaba por ser uma especialidade própria do país e única no mundo.

Na **Tailândia**, o *hun krabok*, aparecido no séc. XIX, emprega marionetas cujo traje descai a partir do ombro cobrindo as mãos do boneco, sendo os braços animados por compridas varas de bambú. (*Encyclopedie*, 2009, p. 73)

Na **China**, segundo Borba Filho (1966, p.10), as marionetas sempre tiveram um lugar importante na vida social do país com as representações não só nos palácios dos imperadores mas também nos meios populares. Além do teatro de sombras, já referido, sabe-se que também lá existiam marionetas de fios e de luva. Entre as de luva, destaca-se um personagem típico, o *Kvo*, "*muito parecido com o Vidouchaka hindu, zombando dos poderosos, muito ativo, distribuindo cacetadas. Esta é uma característica de todos os tipos principais das marionetes de luva do mundo inteiro*". (op. Cit., p.11)

Os marionetistas iam de casa em casa, promovendo espetáculos, especialmente para as crianças, por ocasião de aniversários e de festas.

As marionetas de vara também são utilizadas na China (onde medem entre 30 cm e metro e meio), assim como na Índia e na Indonésia, desde a mais alta antiguidade. (*Encyclopedie*, 2009, p. 73)

No **Japão**, os bonecos estiveram sempre intimamente relacionados com os atores humanos. Segundo Marjorie Batchelder (s.d., s.p.), ambas as manifestações de teatro popular nascem no séc. XVII e se copiam mutuamente, de tal modo que a rivalidade chega ao ponto de, no séc. XVIII, os atores estudarem nos bonecos a arte

de representar, chegando mesmo um grande comediógrafo japonês a escrever peças para uns e outros.

A variedade de estilos que caracteriza a arte japonesa da marioneta é explicada, em parte, pelas múltiplas pesquisas e experiências realizadas pelos artistas nas épocas em que eram itinerantes. Contudo, o grande género teatral japonês é o *Bunraku* (*Encyclopedie*, 2009, p.72) que remonta ao século XVI e é uma forma de teatro que combina música, recitativos e marionetas. "*As obras clássicas do repertório Bunraku escreveram-se até cerca de 1800, coincidindo com a época do chamado período Edo do Japão (1603-1867)*". (Vieira, 2001, p.30)

Em 1871, *Uemura Bunraken* fundou o Teatro *Bunraku* de Osaka, que tem o seu nome, "*e foi ali que a arte do ningyo joruri reviveu em nova glória. (...) Nos últimos cem anos, o nome Bunraku passou a fazer parte do vocabulário internacional, evocando em todos os lugares a arte rematada do teatro de marionetas japonês de Osaka*". (Berthold, 2004, p. 90)

As marionetas do *Bunraku*, construídas em madeira e de grandes dimensões (geralmente têm entre 90 a 140 cm de altura e o seu peso pode chegar de 6 até 20 quilos) são animadas à vista do público. Um narrador e cantor, o *Tayuh*, recita o texto ou narrativa dramática (*joruri*), ao mesmo tempo que um músico o acompanha tocando um instrumento de cordas, o *shamisen*. As personagens principais são animadas por três manipuladores, em sincronia perfeita, controlando o mestre a cabeça (olhos, boca e sobrancelhas articuladas) e o braço direito, e dois assistentes, vestidos de negro e encapuçados, controlam o braço esquerdo e os membros inferiores. Os manipuladores não utilizam nem varas nem fios para dar vida às suas personagens, fazem-no à vista do público, pelo que a técnica implica o contacto direto das mãos do ator sobre o boneco, sendo conhecida por "manipulação direta", o que se torna único e diferente em relação a qualquer outro tipo de teatro de marionetas.

O *Tayuh*, cantor e narrador, tem a seu cargo as vozes de todas as marionetas e estuda desde os 10 anos de idade junto de um mestre, sendo capaz de passar da entoação sussurrada de uma canção a um arrepiante grito de dor. Representa todas as emoções e sentimentos que as marionetas exibem: choro, alegria, angústia, desespero, amor, etc. (Vieira, 2001, p. 30)

Também os atores iniciam a sua aprendizagem muito cedo: ainda crianças, aprendem a movimentar os pés do boneco. Anos mais tarde, passarão pela mão esquerda, até chegar à manipulação da cabeça; só nessa altura e passados vários anos serão considerados verdadeiros mestres.

O *Bunraku* fascina os ocidentais, mas a sua complexidade técnica é tanta que poucos encenadores ousaram abordá-lo. (Houdart, 2007, pp.22-23)

África Negra

Existem em África numerosas máscaras e estátuas animadas, porém elas possuem um carácter puramente mágico. "*Tais espécimes nada têm a ver com o verdadeiro jogo dramático das marionetas*". (Ribeiro, 2011, p.258)

São escassos os registos de marionetas na África, mas a máscara é traço importante de quase todas as cerimónias mágicas africanas. Segundo Guingané (2008, p. 4), a marioneta não tem sido suficientemente explorada sendo, como forma autónoma de expressão artística, ainda relativamente desconhecida em África. Contudo a marioneta, através da construção e manipulação de bonecos, tem vindo a contribuir para o desenvolvimento da arte africana.

Ana Maria Amaral (2005, p.18) considera que, em África, se faz a distinção entre o boneco de teatro e a imagem votiva pois enquanto as imagens representam espíritos, ideias ou deuses, já os bonecos de teatro ou marionetas passam a ser possuídos pelos espíritos, a partir do momento em que recebem movimentos ou a partir da sua animação dramática. Cita Esther Dagan (1990), que diz que "*as imagens estáticas inspiram a reflexão interior, o monólogo; e o povo vai a elas. Já, os bonecos ou marionetes provocam o diálogo, são dinâmicos; são eles que chamam o povo*".

Segundo a **Enciclopédia Mundial das Artes da Marioneta** (*Encyclopédie*, 2009, pp.32-34), "*a arte da marioneta já se praticava no continente antes da colonização europeia, contudo é quase impossível elaborar uma história da marioneta em África*". São conhecidos relatos, do início do séc. XIX, como o de um inglês, que descreve um espantoso espetáculo de marionetas a que assiste na Nigéria; outro, de um francês, em 1853, referindo ter-se cruzado, no Sahara, com dois saltimbancos, do Níger ou da Nigéria, "*com uma série de marionetas e instrumentos de música*"; outras referências são conhecidas, ainda, em 1910 e na década de 1930, acerca da existência de marionetas africanas, no Senegal e no Mali.

Numa região de tradição oral como a **África negra**, as marionetas, consideradas muito antigas, não deixaram traços materiais ou escritos anteriores ao séc. XIX. O facto de não se conhecerem tais tradições, não significa que elas não tenham existido. Há uma grande diversidade de tipos de marionetas africanas, como as de fios, de luva e outras, classificadas em duas grandes categorias, segundo Esther Daghan: as marionetas e máscaras articuladas e as não articuladas, para além de um ou outro tipo

de marionetas que não se enquadram nas categorias anteriores. Quanto à função, a mais importante sem dúvida é a função ritual, que faz viver todo o simbolismo do objeto, uma vez que ele "*toca domínios tão diversos como a adivinhação, a iniciação, o sistema de justiça, o culto dos antepassados, a magia ou os ritos funerários*". (op. Cit., p.33)

Na **África negra**, embora a marioneta guarde ainda hoje um aspeto sagrado e desempenhe muitas vezes um papel intermediário entre os deuses, os antepassados e os homens assolados pelas dificuldades da vida, muitas vezes tem servido como divertimento popular, vincando também o seu caráter profano, que desde sempre tem estado presente no teatro de marionetas africano. As peças, os temas e as personagens das marionetas são, muitas vezes, inspirados em acontecimentos históricos ou experiências sociais coletivas. Os conflitos internos ou interétnicos, assim como a experiência colonial, serviram de retrato a certos personagens como, no Mali, o "*Tubabu Kun*" que representava, originariamente, o administrador colonial. Dessa época são as personagens dos missionários, dos funcionários ou dos militares, que são por norma caricaturados. Também os poderes políticos não são lá muito bem vistos.

Atualmente, as marionetas africanas chegam a ser um elemento central da arte popular. E, na sua função de divertimento, o teatro de marionetas tornou-se uma ferramenta de cultura de massas muito solicitada. Contudo, sob a forma popular, profana, tem sofrido importantes transformações. Por toda a África, sem que o ritual ceda o seu lugar, os teatros de marionetas visam um público mais conhecedor e acentuam o seu conteúdo laico.

América do Norte

Antes da chegada do homem branco, os índios da América já utilizavam as marionetas nas suas cerimónias religiosas, havendo ainda hoje feiticeiros que realizam certos atos de magia tradicionais. As marionetas modernas chegaram ao México em 1524, com um titereiro que fazia parte do séquito de Hernán Cortés e, nos finais do séc. XVIII, havia cinco teatros permanentes de marionetas na cidade do México e um no Canadá (Cervera, s.d., s.p.).

A *Encyclopedie* (2009, p.49) também confirma que Cortés, ao deixar o México e ao dirigir-se para sul, em 1524, tinha um marionetista que seria o primeiro de uma série daqueles que haveriam de levar os diferentes tipos de marionetas para aquele continente, como por exemplo Juan de Samora que, em 1569, requiere permissão para

montar um espetáculo de Marionetas no México, o que atesta a existência das marionetas no Novo Mundo "antes que o nome de algum marionetista seja conhecido em França ou na Inglaterra e antes da aparição do *Bunraku* no Japão". De qualquer modo, a marioneta americana não deixa de ser considerada como sendo de origem europeia.

Os espanhóis, portugueses e franceses chegaram lá com as tradições do carnaval. O uso de máscaras e de trajes coloridos vai-se estender à marioneta, e o carnaval permite misturar as festas cristãs com os símbolos das celebrações ameríndias ou africanas.

Nos sécs. XVIII e XIX, diversos tipos de marionetas chegam à América do Norte, nomeadamente as sombras europeias e as marionetas de luva. Apesar da sua passagem pelos territórios americanos, as marionetas tradicionais francesas e espanholas não conseguem implantar-se na cultura popular. Os *Punch e Judy* britânicos causaram uma impressão mais durável nos Estados Unidos e no Canadá, mas em nenhum desses países chega a ser personagem nacional, como o *Punch* inglês ou o *Guignol* francês.

Nos princípios do séc. XX as comunidades de imigrantes que se instalam levam consigo as suas marionetas da Alemanha, Itália, Grécia ou China, dando a conhecer essas tradições diferentes em espetáculos que se desenrolam em pequenas comunidades nas grandes cidades, podendo os marionetistas ser vistos por toda a América do Norte e com grande sucesso a apresentar, nos pequenos teatros, pequenas peças divertidas para crianças e adultos; após a Segunda Guerra Mundial, algumas famosas companhias europeias, além do *bunraku* japonês, contribuem grandemente para enriquecer a visão dos artistas norte-americanos. Em sentido recíproco, também os artistas norte-americanos vão para o México e para o Canadá (caso das produções de Jim Henson).

Os frequentes contactos conduzem à mundialização, e mesmo em pleno período da "guerra fria", os livros, as fotos, revistas e outros contactos não deixam de se verificar, como a presença de representantes da América do Norte no primeiro Festival da **Unima** em Bucareste, em 1958. Também *Petrouchka* e *Pedro e o Lobo* se tornam clássicos do teatro de marionetas norte-americano, pouco depois da sua criação na União Soviética, com não menos rapidez com que o *Jazz* ou *Walt Disney* foram adotados na Europa.

À medida que a marioneta foi adquirindo estatuto enquanto arte e instrumento pedagógico, os governos, não só o norte-americano mas também do México, Cuba e

Canadá foram subvencionando as artes da marioneta, mas a um nível muito inferior ao que se passava nos países da Europa de Leste da altura.

Depois dos anos cinquenta, quase todos os dias bastava ligar a tv para ter acesso à marioneta; contudo, as emissões infantis não conseguiram fazer entrar a marioneta na cultura popular: a sua arte pode ser um encanto, um mistério, mas o povo que vai ao teatro de marionetas ainda é mais limitado que o que vai assistir a um concerto de Jazz ou de música clássica. São raros os marionetistas norte-americanos que se conseguem destacar internacionalmente, pois o seu público é sobretudo regional ou local. Lá, a profissão de marionetista parece arriscada e pouco compensadora, e mesmo os que animam as marionetas na televisão ou nos filmes, como não se mostram, são praticamente desconhecidos do público. As companhias de marionetistas ambulantes são raras e compõem-se de duas a quatro pessoas, por vezes até de uma só.

América Latina

Na América, a notícia mais remota que se conhece é a da estatuária animada do Peru, encontrando-se também pequenos bonecos articulados no México. "*A marioneta mexicana tem uma origem religiosa (...)*". (Borba Filho, 1966, p. 64)

Segundo a *Encyclopedie* (2009, p.52-54), a história das marionetas da América pré colombiana parece traduzir que a cultura desses povos era dominada por crenças fortemente animistas, em que os homens se ligavam aos deuses através de certos rituais onde a marioneta tinha, por vezes, um papel importante. Na verdade, diversas civilizações – *ameríndia, azteca, maya, inca, amazónica, dos aborígenes* das orlas do Pacífico e outras, assim como os *ameríndios* da América do Norte -, tinham as suas técnicas de construção e animação de marionetas. Numerosas figuras articuladas, cabeças providas de orifícios, marionetas de fio e de mão, confeccionadas em argila, pedra, madeira e outros materiais, foram encontradas em diferentes locais e entre diversos povos. Ora essas figurinhas não traduziam senão a cultura dos diferentes povos, mostrando a sua função, ora profana, ora religiosa.

Com a chegada dos europeus à América Latina, as tradições culturais dos índios, dos negros e dos brancos misturam-se, mas muitos dos elementos das culturas indígenas foram destruídos, apesar de as populações autóctones terem tentado preservar muitas dessas tradições, escondendo-as dos colonizadores. Nessa altura, as marionetas contribuíram para a divulgação da fé católica, pois eram bem aceites pelos indígenas e consideradas um bom meio de evangelização. Apesar dos seus

esforços, a Igreja nunca conseguiu erradicar os "desvios" resultantes da utilização profana e burlesca dos espetáculos de marionetas, com peças curtas e satíricas à figura dos conquistadores, que eram passadas nas tabernas e em praças públicas, muitas vezes com acompanhamento de guitarra. Essa tradição de crítica aos colonos espanhóis, por parte de marionetistas ambulantes, foi-se desenvolvendo no séc. XVII e por todo o século XVIII, particularmente na Argentina, Chile e Uruguai, mas a desconfiança das autoridades acabou por lhes vedar o acesso aos teatros.

Durante muito tempo, foram os artistas de origem estrangeira, principalmente espanhóis e italianos, que divulgaram a arte da marioneta no sub-continente.

A partir do séc. XIX e no decurso do séc. XX, foram fazendo a sua aparição as figuras nacionais muito populares. Assim, *Don Folias*, no México, em 1828, uma marioneta cujo nariz se alongava quando se encolerizava; *Misericórdia Campana* (1840), no Uruguai, que se caracterizava pelos golpes de cabeça que aplicava no decurso de lutas com os adversários, e que se veio a tornar numa espécie de herói nacional; ou ainda *Don Cristobito* e *Mamá Laucha*, no Chile. Entre as personagens emblemáticas do teatro de marionetas, não pode deixar de ser referido o *João Minhoca*, no Brasil, em 1882, um pequeno negro astucioso.

Entre as grandes tradições populares de marionetas, o Brasil distingue-se de todos os outros países latino-americanos pelo *mamulengo*, "*género ainda vivo, por vezes ameaçado, fundado sobre a improvisação e a interação constante entre os marionetistas e o público, caracterizado pelo papel que nele tem a música assim como a crítica social sempre presente nos seus diálogos*". (*Encyclopédie*, 2009, p.53)

A marioneta de luva foi o tipo de marioneta mais privilegiado, tendo sido utilizado na educação, em sentido genérico. O caso mais visível foi o de Cuba, a partir da Revolução de 1958, com a criação de numerosas *troupes* estáveis, financiadas pelo estado. Outros países, nomeadamente o Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela integram também a arte da marioneta em alguns cursos universitários.

Oceania

Ao falar na Oceania implicitamente estamos a referir-nos sobretudo à Austrália, não esquecendo, contudo, que a Nova Zelândia, cujos nativos são de etnia *maori*, apesar de ser muito menor em extensão, também apresenta similitudes com o seu grande vizinho, nomeadamente no que respeita ao passado colonial inglês.

Os povos aborígenes da Austrália, como muitos países do Pacífico, sempre evidenciaram uma profunda ligação ao ritual e têm uma larga tradição de narração

oral, que vem já desde há imensos séculos, pois desde sempre usaram máscaras e outros objetos para abordarem temas profundos sobre a espiritualidade e a natureza humana.

"A arte da marioneta não faz parte do património cultural dos Aborígenes australianos que, contudo, utilizam figuras de animais, nomeadamente peixes, esculpidos na madeira, para certas danças (...)", conforme refere a *Encyclopédie* (2009, p.75 a 77).

É a partir dos anos de 1830, e levados pelos ingleses, por vezes via América, que começam a ter lugar os espetáculos de marionetas, seja de fio, seja de luva (*Punch and Judy*) ou teatros mecânicos. A *Webbs Royal Marionettes* foi formada por volta de 1875, com três dos membros de uma companhia americana que tinha ido lá apresentar espetáculos e, num período de cerca de dez anos, fez *tournées* pela Austrália, Nova Zelândia, Ásia Meridional e Europa. Nas décadas de 1940 e 1950 apareceram várias *troupes* de amadores e surgiram também associações de marionetistas, tendo uma delas fundado um teatro, o *Clovelly Puppet Theatre*, que realizou muitos espetáculos, sobretudo destinados a um público infantil, durante mais de vinte anos.

No que respeita aos primórdios da marioneta australiana, houve um acontecimento relevante, em 1956, em Sydney: um grande espetáculo de marionetas de fio, *The Tintookies*, criado pelo marionetista de Melbourne, Peter Scriven, que colocou em cena personagens australianos, com cenários e com diálogos e música pré-gravados, da responsabilidade de artistas de renome. Scriven dedicou parte significativa da sua fortuna pessoal a esse e a outros espetáculos que se lhe seguiram e esteve também na base da fundação do *Marionette Theatre of Australia* (1964-1988), que efetuou *tournées* por toda a Austrália e sudeste asiático. Esta e uma nova companhia beneficiaram de ajudas governamentais e promoveram a tradição de *tournées* de grandes espetáculos até à década de 1990, existindo atualmente um grande número de companhias de marionetas, um género que floresce na Austrália.

Os espetáculos com marionetas gigantes, para espetáculos no exterior, foram introduzidos na década de 1990 e, tal como a sociedade australiana no seu conjunto, também a marioneta australiana tende a ser multicultural, pois os seus praticantes são de diversas proveniências: Europa, Egito, Chile, entre outras. Num país (quase um continente) tão diverso e extenso como a Austrália, o interesse pela marioneta tem-se consolidado, interesse que se solidificou com a criação, em Melbourne, em 2004, de um curso superior destinado a marionetistas profissionais.

Europa

Em **Roma** coexistiram dois tipos de teatro de bonecos, pois além da marioneta ligada à estatutária religiosa, havia a marioneta ligada ao teatro popular, particularmente as *fabullae Atellanae* ou simplesmente *atelanas*, que entrelaçavam os episódios cómicos com a pantomima. Nesses espetáculos, em que não podiam faltar o canto e a dança, já havia vários tipos de personagens característicos: o homem mau, o manhoso, o fanfarrão, propiciando situações humorísticas, irreverência e obscenidade, de onde viria mais tarde a surgir o *Polichinelo*.

"A marioneta, que quase desapareceu com o Império Romano, com o aparecimento do cristianismo, em que tudo o que podia ter forma humana era naturalmente rejeitado", volta a surgir na Idade Média, conforme refere Borba Filho (1966, p.22).

Solmer (1999, p.22) refere que, quando cai o império Romano, no séc. V, *"há uma tradição de manifestações teatrais e parateatrais, influenciadas também pelas farsas atelanas (como os mimos, jograis e bobos) que se mantém até ao drama religioso da Idade Média.*

A marioneta medieval tinha um cunho essencialmente religioso, dado que a Igreja procurou servir-se dela para a doutrinação, para a divulgação dos mistérios da fé ao povo inculto. A partir do concílio Quincex, nos fins do séc. VII, a Igreja toma posição contra a representação simbólica, em que a figura de Cristo deverá ser representada não como um cordeiro, mas sob o aspeto humano. Conforme refere Barbosa Filho (op. Cit., p.22), "canalizava-se, assim, a força popular. E mais: tratava-se de animar, aos olhos do povo, a divindade. As imagens de Cristo, da Virgem e dos santos passaram a mover-se por meio de fios e vários outros mecanismos".

"É a época das marionetas no interior das igrejas, quase sempre figuras religiosas animadas (são muito famosos por exemplo os anjos fazendo caprichosas coreografias aéreas na nave das igrejas) para melhor transmitir aos crentes os diversos episódios da vida de Cristo e os mistérios da fé. Este "estado de graça" terá durado vários séculos. Mas a irreverência dos bonecos, o seu espírito crítico e a sua natural tendência para a representação burlesca, o que provocaria, por certo, o riso no seio das multidões fervorosas, determinariam, mais tarde, a sua definitiva erradicação dos locais de culto, de acordo com o espírito da contra reforma". (Cardoso, 2004, s.p.).

Se, por um lado, as representações dentro das igrejas vieram lembrar os antigos ritos animistas, não será também difícil admitir que, a fim de evitar a monotonia e a rotina, a "criatividade" dos marionetistas os tenha conduzido a certos desvios no sentido de enriquecer as representações dos mistérios. Segundo Seara Cardoso (2004, s.p.), "*seria após o Concílio de Trento (1545) e particularmente do Sínodo de Orihuela (1600), que reiterou a "proibição de representar as ações de Cristo, as da Virgem Maria e a vida dos santos por meio de figuras móveis"*, que as marionetas iriam ser finalmente expulsas das igrejas, "*da mesma forma que o novo espírito humanista expulsou as trevas do interior dos homens para iluminar os novos tempos do Renascimento*".

Proibidas as encenações dentro dos templos, os marionetistas passaram a atuar nas ruas e praças, nas feiras, aparecendo assim os teatros itinerantes que implicaram uma simplificação de meios, nomeadamente em termos de cenografia e da redução da dimensão dos bonecos, passando sobretudo pela utilização de marionetas de luva em vez das de fio ou outras, no sentido de poderem mais facilmente deslocar-se e fazer as suas representações, quer nas ruas quer em festas no interior dos palácios.

Passou-se então da marioneta religiosa para a marioneta profana, em que o objetivo é sobretudo divertir, satirizar.

No final do séc. XV aparece em Itália um novo género teatral, a *Commedia dell'Arte*, que teve a sua origem nos espetáculos populares levados a cabo pelos jograis, saltimbancos, malabaristas e outros artistas de rua e que, após a sua implantação na Itália, se desenvolveu posteriormente em França, tendo-se mantido popular até ao séc. XVIII. Foi uma forma de teatro popular em que os atores usavam máscaras cobrindo metade do rosto, os diálogos eram improvisados e havia forte interação com o público.

O teatro tradicional de marionetas, de cariz popular, que se vulgarizou na Europa, tem por base as personagens atrevidas e truculentas da *Commedia dell'Arte*, de onde se destaca o *Pulcinella*, que só veio a tornar-se famoso quando passou a ser apresentado como boneco. Veio para França pelas mãos de G. Briocchi (que lá mudou o nome para Jean Brioché), e se tornou ali um boneco de luva disforme, barrigudo e corcunda, esperto e impertinente, por vezes cruel, passando a ser conhecido por *Polichinelle*, tendo ambos como característica uma linguagem próxima do povo, uma linguagem desbragada, de crítica social e de ataque aos poderosos, incluindo mesmo os privilégios e a proteção de que gozavam

os atores e os cantores dos teatros e das óperas oficiais; por tudo isso, gozava de grande aceitação popular.

Tal personagem cômica disseminou-se por toda a Europa a partir das companhias de atores italianos e, embora respeitando na sua essência o *Pulcinella* italiano, adquiriu características peculiares nos diversos países e culturas, tendo sido introduzido em Inglaterra por Pietro Gimondi, em 1662, e lá passou a ser conhecido por *Punchinella*, que derivou para *Punch*; em França, já após a Revolução Francesa, transformou-se em *Guignol*, na Alemanha foi *Kasperl*, na Rússia, foi *Petrouchka*, na Checoslováquia foi *Kasperek*, na Espanha *Don Cristóbal* e em Portugal *Dom Roberto*.

Um caso particular: Punch & Judy

Glyn Edwards (2006, p.69) refere que, numa iniciativa cultural lançada pelo Governo inglês no ano de 2005, os bonecos *Punch & Judy* foram oficialmente incluídos entre os dez "Ícones da Inglaterra", ao lado de Stonehenge, do Big Ben, do tradicional chá inglês, dos autocarros vermelhos londrinos, etc. Apesar de tal escolha ter sido considerada um absurdo por alguns críticos, foi entusiasticamente acolhida por outros como algo "*particularmente importante para a vida na Inglaterra e para o povo que lá vive, sendo um representante verdadeiro da sua cultura, história e modo de vida*".

Enquanto algumas forças politicamente corretas acusaram os "mestres" (como são conhecidos os que trabalham com o *Punch and Judy*) de favorecer o abuso infantil, a violência contra a mulher e outros tipos de maldades, exigindo que tal tipo de teatro devesse ser banido, assim como alguns praticantes do teatro de bonecos o consideram um teatro menor e que apenas serve para festas infantis, o facto é que tal distinção acabou por dar força moral aos "mestres" nas críticas e nos litígios em que se têm visto envolvidos.

Mas quem eram *Punch and Judy*? Edwards (2006) faz uma descrição muito interessante e pormenorizada, da qual retirarei apenas alguns elementos mais significativos.

"*Punch* não faz parte do *establishment* cultural, ele é uma figura da cultura popular – é verdadeiramente do povo – e foi o povo quem o manteve vivo através dos séculos". Na verdade, assim como a cultura inglesa, assim como a sua população, "*Punch* nada mais é que o napolitano *Pulcinella*, que atravessou a Europa muitos séculos atrás. Ele faz parte da mesma família de bonecos

"**velhacos**" (*bonecos traiçoeiros, enganadores, que têm um comportamento questionável, mas que são amados apesar disso, pois não são de todo "maus"*), que inclui *Petrushka*, *Polichinelle* e *Kasperl*. Diz ainda que seus parentes mais distantes são o espanhol *Don Cristóbal* e o português *Dom Roberto*, e que o próprio *mamulengo* brasileiro faz parte da mesma tradição de bonecos travessos, endiabrados, que gritam e lutam em público". Edwards (pp.70-83)

A estrutura dramática básica de *Punch & Judy* consiste no corcunda rouco, de nariz vermelho, beijando ou dançando com *Judy*, a sua mulher briguenta, que o encarrega de cuidar do bebé. Entretanto o bebé chora, *Punch* tenta acalmá-lo sem sucesso e logo o atira pela janela para ter um pouco de paz. *Judy* volta com um pau e bate em *Punch*, os dois lutam e ele bate-lhe com força. Chega o polícia para prender *Punch*, que se esconde e, após uma perseguição, o *Punch* também sova o polícia. Depois aparecem um palhaço, um fantasma, um médico e até um crocodilo atraído pelo cheiro de salsichas inseridas em cena pelo palhaço, o que provoca imensas cenas cómicas, entre as quais aquela em que *Punch* conta os corpos estendidos no chão!

Edwards refere (op. Cit., p.73) que *Punch* é normalmente "um boneco grande, feito de madeira, diferentemente das pequenas figuras de *Pulcinella*, *Dom Roberto* e do *mamulengo*". Explica ainda que, apesar de *Punch* ter surgido na Inglaterra em 1662, tornou-se um boneco de luva por volta do final do século XVIII, mas não há consenso quanto aos motivos:

"uma versão seria o declínio dos circuitos de feiras, que tornou impossível o sustento de companhias de bonecos com muitos integrantes; outra seria o dramático crescimento das cidades modernas, que, de uma hora para a outra, passou a gerar oportunidades para um novo tipo de espetáculo de rua, mais reduzido". (op. Cit., p.75)

No século XVIII "as marionetes estavam em seu apogeu na França e essa voga estendia-se até a Itália. Todos os palácios venezianos possuíam seu teatrinho de bonecos". (Borba Filho, 1966, p.48)

Também no séc. XVIII as marionetas atingiram o seu apogeu nos países de língua germânica, representando obras de Shakespeare, além de outras, e em Viena representavam as óperas, tendo-se Bale tornado o centro das marionetas, "até que em princípios do século XVIII os teatros moveram uma guerra contra os comediantes de madeira". (op. Cit., p.52)

Em França, já no séc. XVIII, as marionetas chegaram a ter tanta importância que disputavam o público aos atores humanos, pelo que os empresários de teatro e os atores e cantores de ópera exigiram ao Estado, em 1719, que fosse aplicado aos marionetistas não só um imposto muito elevado mas que lhes fosse vedado exercerem a sua atividade em teatros, o que fez com que tivessem de ir novamente para as feiras.

A partir do final desse século, devido à crise da sociedade aristocrática, e durante todo o séc. XIX, o teatro de rua torna-se então cada vez mais contestatário, tornando-se veículo de crítica social e de sátira política, pelo que os marionetistas começam a ser perseguidos pelas forças da ordem.

No séc. XX, começa a manifestar-se um interesse experimental por parte dos intelectuais e dos artistas das vanguardas.

Segundo Newton Cunha, citado por Braga (2008, p.35), as representações do teatro de animação com marionetas, sejam de fio, de luva ou de vara, nunca foram dedicadas ao público infanto-juvenil, mas a todas as faixas etárias. Efetivamente, a ligação do teatro de bonecos como um espetáculo dedicado às crianças é um fenómeno cultural relativamente recente, conforme refere:

"As três últimas décadas do século 19 (...) mostraram uma acentuada decadência do teatro de animação na Europa. A urbanização crescente, o deslocamento das populações, as novidades técnicas e artísticas agora difundidas pelos meios de comunicação, como o cinema, enfraqueceram sensivelmente a arte popular dos bonecos. A retomada, de um modo geral, só ocorreria após a Primeira Grande Guerra, e em novas bases de produção social. Ou seja, por intermédio de grupos fixos e profissionalizados, mantidos com recursos públicos ou patrocinados por fundações e organizações privadas, assim como pelo aproveitamento didático ou pedagógico que muitas instituições educacionais encontraram no teatro de bonecos".

No mesmo sentido, uma opinião da responsabilidade da Cia Stromboli – Teatro de Bonecos, do Brasil que, muito pragmaticamente, estabelece que no que se refere aos Títeres no Mundo Contemporâneo:

"No mundo de hoje o teatro de bonecos enfrenta grandes dificuldades, ao lado de grandes oportunidades. As plateias dos espetáculos folclóricos tradicionais praticamente desapareceram. (...) Os teatros fechados, que antes atraíam plateias mais humildes, hoje sobrevivem com dificuldade, geralmente contando com o apoio de um conselho municipal ou museu local.

O teatro de bonecos é cada vez mais considerado uma atividade voltada para as crianças. Trata-se, sem dúvida, de uma linguagem que entusiasma as crianças e, na história geral do teatro infantil, o teatro de bonecos tem papel importante. Alguns grupos se contentam em representar apenas para crianças. Mas outros desejam produzir também para uma plateia adulta. Que tende a não se interessar por bonecos. No Ocidente, nenhum grupo consegue sobreviver com um repertório exclusivamente adulto.

Mesmo as companhias que fazem espetáculos para crianças enfrentam grandes dificuldades económicas devido ao número reduzido de espectadores que pode ser atingido nas apresentações de bonecos e ao baixo preço que se tem de cobrar pelo ingresso das crianças. Se algumas companhias continuam apresentando espetáculos de qualidade é por dedicação à arte".

Conforme nos pudemos ir apercebendo ao longo desta explicitação sobre a origem e evolução do teatro de marionetas, a sua importância e o seu significado mais profundo dependem dos continentes e civilizações.

"A importância, nos Estados Unidos, é essencialmente comercial; na Europa Ocidental e na América do Sul – pedagógica; no Japão – tradicional; na Indonésia e Ceilão (Sri-Lanka) – religiosa; nos países do leste europeu (onde a sua expansão e difusão eram notáveis) – pedagógica e cultural; na Índia, graças a uma elite intelectual – folclórica; na RAU (na altura incluía o Egito e a Síria) – folclórica e cultural." (H. Delgado, in Ribeiro, 2011, p.28)

1.2.2. A Marioneta em Portugal

Sobre a existência de marionetas no nosso país em tempos muito recuados, o que sabemos é que os marionetistas italianos viajaram por toda a Europa, pelo que "é provável que as marionetas tenham sido introduzidas em Portugal por companhias estrangeiras itinerantes, embora a documentação a esse nível seja escassa". (Solmer, 1999, p.173)

De acordo com Alexandre Passos (1999, p.54), "*já no século XVIII eram vulgares dois tipos de representações: as óperas profanas e os presépios; estes últimos são representações sacras, mas adaptadas para Bonifrates*". Ora **Bonifrate**, palavra que resulta de *bonus+frater*, do latim "bom irmão", eventualmente por referência aos monges itinerantes que divulgavam o conhecimento e os bons conselhos pelos mosteiros e terras, corresponde ao "*nome dado aos Bonecos Portugueses para Teatro*", segundo Maria Palmira Silva (1998, p.18).

Henrique Delgado, in Ribeiro (2011, p.220), refere que o nome de bonifrate surgiu, em Portugal, associado aos *"títeres que serviam a Igreja"* e que, apesar de a palavra bonifrate ser de origem medieval e religiosa,

"vemos que ela é comumente utilizada na época em que "atores artificiais" representavam, no séc. XVIII, óperas cómicas nos teatros do Bairro Alto. Esses bonecos eram suspensos por arames, à semelhança dos "atuais" bonecos de Santo Aleixo. Em Lisboa, as marionetas designadas como "figuras artificiais", bonecos ou bonifrates não eram de madeira mas sim de cortiça. A sua leveza permitia movimentos espetaculares e rápidas "mutações" ou mudanças de cenário".

Também para Christine Zurbach (2006) o teatro de marionetas em Portugal tem uma história que remonta ao teatro de "bonifrates", no qual os espetáculos de teor religioso tiveram um lugar relevante, e que é no teatro barroco do século XVIII que, a par da ópera e dos presépios, o teatro de marionetas se destaca e se afirma enquanto espetáculo destinado a um público de teatro. Refere também que

"nos séculos XIX e XX, à semelhança da história europeia desse tipo de espetáculos, destacam-se as companhias itinerantes que, no circuito das feiras e das festas populares, mantiveram vivos diversos modelos de espetáculos, nomeadamente o do teatro de Robertos e, no contexto regional alentejano, o dos Bonecos de Santo Aleixo". (p.114)

António José da Silva, o **Judeu** (1705-1739), nascido no Brasil, ainda colónia portuguesa, e que veio com sete anos para Lisboa, terá sido porventura a mais importante figura da história da marioneta em Portugal, segundo Solmer (op. Cit., p.173). Dele conhecem-se várias óperas "joco-sérias" com bonecos, *"mas pouco se sabe ao certo acerca das suas marionetas e da forma como eram manipuladas, embora seja certo o enorme sucesso que as suas representações tinham junto do público"*. (op. Cit., p.173)

Nelson Rodrigues Filho (2010, pp.15-16), refere-se a ele como *"poeta e comediógrafo"*, com um teatro próximo da opereta e que *"as personagens se apresentam em forma de marionetas, feitas de cortiça e movidas por arame"*. Como comediógrafo, alinha com o teatro popular expresso nos autos de Gil Vicente e, de modo mais sofisticado que o teatro *Guignol*, *"desenvolve a sátira aos costumes e ao comportamento da nobreza, provocando a gargalhada do espectador"*.

As mais representativas marionetas portuguesas serão, porventura, os **Bonecos de Santo Aleixo**.

"Da fusão entre a tradição oitocentista dos teatros de presépio e do teatro de títeres secular nascem, em meados do séc. XIX, os Bonecos de Santo Aleixo. Oriundos da vila de Santo Aleixo, em Estremoz, eram também conhecidos como "Bonecos dos N'promucenos" devido à família que os animava, os Nepomucenos".
(Solmer, 1999, p.173)

Sobre origem dos Bonecos, podemos apresentar um breve percurso histórico, a partir de Antónia Maria Nepomuceno, a mais antiga "fantocheira portuguesa", descendente da famosa família dos Nepomucenos de Santo Aleixo. A tradição foi transmitida de geração em geração, unicamente por via oral, onde os bonecos iam passando de pais para filhos, até que a tradição se interrompeu, quando, por volta de 1940, Antónia Maria se separou de seu marido, Mestre Manuel Jaleca. Ela ficou com as marionetas seculares e ele afastou-se, ficando a trabalhar com o seu empregado, António Talhinhos (1910-2001) que, mais tarde, acabou por lhe comprar os bonecos, ficando como proprietário. O antigo patrão, devido à sua avançada idade, limitava-se a participar acompanhando o espetáculo à guitarra.

Quando Mestre Talhinhos deixou de poder exercer, e face à iminência de colecionadores estrangeiros adquirirem o rico espólio, o Grupo CENDREV conseguiu não só adquirir as peças mas também que o próprio Talhinhos fosse a Évora para lhes ensinar a sua arte, de acordo com o Catálogo da C.M. de Évora (s.d., p.11):

"Em 1977, Mestre António Talhinhos, último bonecreiro tradicional que trabalhou com os Bonecos de Santo Aleixo durante mais de 40 anos, iniciou o processo de transmissão da sua "arte" aos actores da Escola de Formação Teatral do então Centro Cultural de Évora, hoje CENDREV".

A partir daí foi feita uma reconstituição, com a maior fidelidade possível, dos bonecos - propriedade do Centro Dramático de Évora -, que "*são manipulados por "uma família", constituída por actores profissionais, que garantem a permanência do espectáculo, assegurando assim a continuidade desta expressão artística alentejana*".
(Cendrev, 2013, s.p.)

Os Bonecos de Santo Aleixo são bonecos de varão, sendo o arame fixo na parte superior da cabeça; são de reduzidas dimensões, entre 20 e 40 cm. São feitos de

madeira, mas o tronco é construído em cortiça. Os bonecos não rodam a cabeça, movimentando apenas o corpo articulado, e

"são vestidos com um guarda-roupa que permite, como no teatro naturalista, identificar as personagens da fábula contada. O essencial dos meios utilizados é composto por um lugar de representação chamado "retábulo", construído em madeira e tecido florido, reproduzindo um palco tradicional em miniatura, com pano de boca, cenários pintados e iluminado com candeias de azeite. Possui uma rede dupla de cordéis, colocada verticalmente entre os Bonecos e o público. Os manipuladores estão ocultos por panos de chita. A música, guitarra portuguesa e cantigas, é interpretada ao vivo e os textos, transmitidos oralmente, resultam de uma fusão entre a cultura popular e uma escrita erudita". (FIMFALx10)

Segundo Alexandre Passos (1987, p.61), o repertório inclui autos religiosos como "Auto da Criação do Mundo", o "Auto do Menino", o "Baile dos Anjinhos", etc., além de pequenas comédias em que o apresentador, Mestre Salas, tem um comportamento violento, comparável ao dos outros fantoches seus *primos*: o *Punch*, o *Guignol*, etc. Uma dessas comédias é o "Passo do Barbeiro", em que este, depois de matar o freguês que não queria pagar o seu trabalho, mata os dois cabos das forças da ordem, sova o oficial da tropa que o vem prender e suborna os soldados. Outro apresentador do espetáculo – e por vezes igualmente protagonista de pequenas comédias -, é o Padre Chanca, também ele vítima das pauladas do Mestre Salas.

De qualquer modo, Passos chama a atenção para a brandura de costumes – apesar da linguagem por vezes nada clerical do Padre Chanca e um pouco desbragada do Mestre Salas – patente nos espetáculos dos nossos *bonecos*, em comparação com a das peças em que intervêm marionetas "populares" do Norte da Europa.

Conclui, reconhecendo que é difícil "dar vida" às marionetas. E, no caso dos atores (e agora manipuladores) do CENDREV, refere que

"as dificuldades que tiveram de superar residiam no hábito de representar com o seu "corpo", com a sua "voz", num "cenário" à sua medida, e a necessidade que terão agora de "conter" a representação, mas deixando-lhe tanto ou mais força que a necessária para um espetáculo de atores vivos, num espaço pouco maior que um écran de televisão". (Passos, op. Cit., p.62)

O **Teatro Dom Roberto** ou, numa linguagem mais simples, "*Os Robertos*", corresponde também a uma forma de teatro popular desenvolvida sobretudo a norte do país, envolvendo um técnica diferente, de acordo com a tradição europeia dos bonecos de luva (ou fantoches), que tiveram na sua génese o *Pulcinella* da *Commedia dell'Arte* do Séc. XVI. Terá surgido em Portugal no séc. XVIII e foi-se mantendo quase inalterado até cerca dos anos sessenta do séc. XX; a partir daí foi entrando em decadência, sobretudo devido à concorrência de outras formas de entretenimento popular.

Quanto ao nome do "herói", nem sempre se chamou Roberto. "*Dependia muito dos bonecreiros que realizavam o espetáculo e em que região este era apresentado. Existem vários registos de nomes possíveis, desde o Arturzinho, usado mais a Norte, a João mais a sul, ou somente Roberto*". (Gil, 2012, p.8)

A origem do nome, Dom Roberto, também não é consensual. Uma das versões aponta para o nome do empresário Roberto Xavier de Matos que, em 1813, dirigia o Teatro do Bairro Alto. A outra versão aponta para o grande sucesso que alcançou a Ópera "Roberto o Diabo", baseada na história do Grande Roberto, Duque da Normandia. (Passos, 1999, p.70)

O Teatro Dom Roberto acontece num pequeno palco onde se representam, de modo jocoso e satírico, diversas cenas da vida quotidiana. Segundo J. P. Cardoso, a "barraca", onde se realizam os espetáculos é o dispositivo cénico dos mais simples que se pode conceber, contribuindo para a singeleza do teatro de robertos:

"A barraca é aberta na parte superior, sendo constituída apenas por quatro lados que formam um quadrado com cerca de um metro de lado, medida máxima que permite a um único bonecreiro colocar dois bonecos em todos os pontos possíveis do espaço de representação. Este tipo de barraca possibilita ainda que o público se disponha "ao redor" e não apenas em posição frontal". (Cardoso, s.d., s.p.)

Do repertório só chegaram aos nossos dias praticamente quatro histórias, sendo a mais conhecida e representada o *Dom Roberto* e o *Barbeiro*; também é muito representada *A Tourada* e, completando a lista, *Rosa e os Três Namorados* e o *Castelo dos Fantasmas*. Sobre a história principal, a mesma pode ser resumida do seguinte modo:

"Dom Roberto está muito feliz porque se vai casar e decide ir ao barbeiro, no entanto não gosta da conta que o barbeiro lhe apresenta. Depois de alguma discussão lutam e o Dom Roberto, destemido e atrevido acaba por matar o

barbeiro. Quando a morte o vem buscar decide levar Dom Roberto e este luta novamente, acabando por vencer a própria morte". (Programa-FIMP-2013)

Segundo explica Gil (2012, p.8), as histórias que chegaram até aos nossos dias são muito poucas, de entre as largas dezenas ou mesmo centenas que terão existido, havendo para isso várias razões, entre as quais a censura do regime fascista que governou o nosso país, altura em que os bonecreiros do Dom Roberto eram perseguidos, presos, impedidos de exhibir os seus espetáculos na rua: tudo era feito para que desistissem, para que mudassem de profissão. Ao mesmo tempo, as histórias não eram escritas, eram simplesmente transmitidas por via oral, não só porque, sendo escritas, poderiam ser censuradas e proibidas, mas também por uma questão de secretismo e como forma de evitar a concorrência.

Quando pensamos em marionetistas populares, imaginamos uma típica barraca de fantoches montada numa praia ou num jardim; contudo os pavilhões de marionetas das feiras foram os grandes impulsionadores do teatro de marionetas em Portugal e em muitos países europeus. Verdadeiros empresários de teatro percorriam o país de norte a sul com os seus pavilhões ambulantes, nos quais apresentavam espetáculos, quer com marionetas de luva quer mesmo com marionetas de fio. Ainda de acordo com Gil,

"foi graças aos pavilhões que os últimos mestres aprenderam e deram continuidade ao teatro Dom Roberto". Gil (2012, p.9)

De entre os mais conhecidos, H. Delgado destaca Joaquim Pinto e Manuel Rosado, sendo o primeiro, Joaquim Pinto (1899-1968), filho do célebre "bonecreiro" Faustino Duarte. Em cerca de meio século de atividade, até pouco além de 1960, foi um nome importante nas feiras portuguesas. *"A sua celebridade como manipulador deve-se, particularmente, à forma notável como apresentava o número tradicional do qual fazia parte a estonteante dança do esqueleto com a viúva Carolina"* (Ribeiro, 2011, p.140), assim como à "tradicionalização" de formas de espetáculo surgidas na época, como o *music-hall*, com um sucesso tal que chegou a trabalhar durante 16 horas consecutivas. Os seus espetáculos eram apresentados por três "palhetas" e dois ajudantes, para além de possuir uma pequena orquestra constituída por um trombone, uma concertina, um saxofone, um acordeão e um trompete (Vieira, p.42). Joaquim Pinto chegou a possuir uma coleção de cerca de quatrocentas marionetas que herdara de "bonecreiros" que foram seus mestres e amigos, para além de ser detentor do repertório tradicional de teatro de fantoches, passado de geração em

geração, mas infelizmente faleceu antes de poder passar todos os seus conhecimentos.

Por seu turno, Manuel Rosado, o conhecido "Moca" de Almeirim, era proprietário do Pavilhão Mexicano que esteve em atividade até aos anos sessenta. Chegou a ter uma barraca com 6 x 22 metros que acomodava mais de 200 pessoas; era um hábil manipulador, quer de marionetas de luva quer de fios. Chegou a ter ao seu serviço seis colaboradores, essencialmente na manipulação, além de dois músicos, um tocador de trompete e um de viola. Quando a assistência era mais distinta, preferia dar espetáculos com marionetas de fios.

Os pavilhões ambulantes estiveram em atividade no nosso país até à década de sessenta do século XX, "*possuindo orquestras privadas, palcos com dupla utilização para animação de marionetas de luva e de fio, repertórios repletos de milagres de tradição medieval e com um amplo recurso à utilização da palheta*". (Vieira, p.45)

Quanto aos motivos para a decadência do negócio, Joaquim Pinto considera que foi o desenvolvimento dos transportes que levou ao desaparecimento de alguns pavilhões pois, noutros tempos, as pessoas que se dirigiam às feiras perdiam muito tempo nos percursos e, como não tinham possibilidades de regressar rapidamente às suas terras, levavam os seus farnéis para alguns dias, dormiam onde podiam, mesmo dentro dos pavilhões, e assim assistiam aos espetáculos.

Além dos marionetistas já referidos, houve outros grandes nomes como Faustino Duarte, que teve dois filhos, grandes marionetistas: um, o citado Joaquim Pinto, que adotara o nome de seu padrinho e antigo mestre de seu pai, Joaquim Pinto (o antigo), e o outro, o Henrique Duarte.

Entre muitas outras figuras importantes, destaca-se António Dias, que viajava por todo o país com a barraca dos "robertos"; chegou a colaborar na organização do *Teatro de Mestre Gil* e a sua vida serviu ainda de fonte de inspiração para o filme *D. Roberto*, de Ernesto Sousa (1962). Apesar de ter alvará que lhe permitia exercer divertimento ambulante de fantoches na via pública sem cobrar bilhetes, foi muitas vezes incomodado pela polícia. Segundo refere Vieira (2001, p.47), "*a vida dos bonecreiros ambulantes nunca foi fácil; ora controlados pela Igreja, ora pelo estado, foram sempre vítimas de uma censura feroz que ousava calar a voz dos bonecos, símbolos de irreverência e contrapoder*".

António Dias, "*o último dos bonecreiros pertencente a uma longa tradição de marionetistas ambulantes, foi fonte de grande inspiração para gerações mais novas, a quem passou o seu legado, para que a vida dos seus bonecos não morresse com ele, em 1986*" (op. Cit., p.47). Efetivamente, foi com António Dias que João Paulo Seara

Cardoso (1956-2010) veio a aprender os seus segredos, especialmente o da famosa palheta. Cardoso considera que a **palheta** é uma técnica que limita sobremaneira o número de sons passíveis de articular com clareza (s.d., s.p.) pois

"convém não esquecer que uma das características peculiares do Teatro Dom Roberto é o facto de, ao contrário de todos os outros teatros tradicionais europeus, todos os personagens falarem com "voz de palheta". Por isso, o seu vocabulário se baseia num conjunto de "palavras-chave" que contém o som mágico da voz dos "robertos", o "rrr": porra, rapaz, carolada, touro, trucla-trucla, arroz, bruto, além de todos os nomes de mulheres, Rosa, Rata e Rita e de um grande número de estranhas onomatopeias: brrr, prriiu, turrututu, quirri..."

ao mesmo tempo que distribui bastonadas a torto e a direito.

Ainda sobre a palheta e a sua difícil técnica, são de referir mais dois depoimentos: o de Manuel Rosado, que diz

"Aos 16 anos fiz uma barraca de papel de jornal e construí uma palheta. A empresa era difícil pois os bonecreiros que dominavam tal técnica eram raros e guardavam religiosamente o segredo. Consegui, por mero acaso, e a minha alegria foi tão grande, que decidi ser marionetista. A palheta coloca-se umas vezes debaixo da língua e outras para o fundo, junto às amígdalas, o que torna o trabalho perfeito, mas perigoso. Várias vezes engoli as palhetas, mas uma delas, feita de lata, ficou encravada na garganta e tive de ir de urgência para o hospital, onde fiquei internado duas semanas. Graças à perseverança, vim um dia a ser considerado o melhor palheta português". (Ribeiro, 2011, p.115)

Também Henrique Duarte, um dos filhos de Joaquim Duarte, considera que o seu trabalho é extenuante, especialmente no verão:

"Estar sozinho dentro de uma "guarita", animando diversos personagens, constitui uma tarefa demolidora. Muitas alturas há em que seguro dois bonifrates numa mão enquanto com a outra manipulo um boneco que volteia um pau. Depois, há que manter sempre húmida a fita de nastro que envolve a palheta metálica que pomos na boca. Para isso, somos obrigados a evitar o vinho, as sardinhas, as azeitonas (...) que impedem o funcionamento normal das glândulas salivares". (op. Cit., p.161)

Henrique Delgado refere, em relação à marioneta de fio, que o teatro de marionetas *"é sempre um autêntico teatro em miniatura, dispondo de um estrado sobre o qual os bonecos se movem"*. Contudo, acerca do que designa por teatro de títeres, que corresponde aos bonecos de luva, ao fim e ao cabo aos robertos, ele diz: *"aqui os bonecos não saltam, não dão cambalhotas nem assentam sobre um estrado"*, de modo que o teatro de títeres é muito mais fácil de construir. Os robertos apresentados nas vias públicas e feiras, *"perante o entusiasmo de novos e velhos"*, são manipulados muitas vezes apenas por um homem que se encontra dentro de um "castelo" (empanada ou barraca) sem teto. Considera que o títere é mais fácil de ser acionado e menos exigente. Além disso, *"o facto de fazer parte do homem que o manipula e que lhe empresta a sua voz, torna-o mais vivo e ativo"*. (op. Cit., p.214)

A representação de fantoches, segundo H. Delgado, pode contemplar três vertentes: a educativa, a de espetáculo teatral e a de divertimento popular, tão ao gosto das camadas menos cultas. Defende que *"se pedagogicamente o títere é um centro de interesse completo, espetacularmente consegue tudo quanto consegue o teatro"*. Diz ainda que *"embora realistas, os títeres podem estar impregnados de poesia, e a fantasia e a ingenuidade misturarem-se de modo a proporcionarem um espetáculo comunicativo e emocionante"*. (op. Cit., p.215)

Quase a concluir, poderei sucintamente referir algumas iniciativas de carácter artístico e pedagógico que foram levadas a cabo em Portugal, por essa altura: o **Teatro Robertoscope** e, mais tarde, o **Teatro Lilliput**, ambos em colaboração com Henrique Trindade, destinados a espetáculos de teatro de fantoches, tendo H. Delgado construído as marionetas, os cenários e encenado peças para o teatro infantil. (op. Cit., pp.171-174)

Ficou muito conhecido também o **Teatro Branca-Flor**, criado pela escritora Lília da Fonseca, cuja estreia ocorreu no início de 1962, na Sociedade Nacional de Belas-Artes, com a peça *"A Menina da Gruta e a sua Varinha"*. Ela própria escrevia os textos e as histórias que considerava adequados e interessantes para as crianças. Também confeccionava os bonecos (pois, segundo diz, lhe pediram muito dinheiro para os fazer); também produzia e dirigia os ensaios, tendo uma equipa de manipuladores e outros técnicos de apoio, nomeadamente de som e de luz. Apresentou-se por todo o país em salas de teatro, escolas, creches, centros sociais, etc., desde que houvesse condições para a montagem de um teatro com uma certa dimensão. Participou também em festivais internacionais de marionetas, nomeadamente na Bélgica e em França. (op. Cit., pp.186-188)

Uma referência ainda ao **Teatro de Mestre Gil**, criado pelo poeta e escritor Augusto de Santa Rita (1888-1956), que teve o mérito de ser, provavelmente, o primeiro projeto artístico de criação de um teatro de marionetas. Estreou-se em 1943, em Lisboa, tendo chegado a estar na Feira Popular, e com ele trabalhou, durante algum tempo, como manipulador, o marionetista António Dias. (op. Cit., p.212)

Por fim, não poderia deixar de fazer uma alusão à **Companhia de São Lourenço**.

De acordo com Maria Helena Machado Santos, Diretora do Museu da Marioneta, (2001, pp.17-20), o grupo iniciou a sua atividade no âmbito do teatro de marionetas em maio de 1973, com o nome de "Companhia de Ópera Buffa", tentando estudar e reconstituir o espírito da ópera-cómica para cantores e marionetas do séc. XVIII e em particular das suas personagens mordazes e truculentas. Em 1974 mudam o nome para "Marionetas de S. Lourenço e o Diabo – Teatro de Ópera", com cantores, manipuladores, técnicos, uma criadora de marionetas e um diretor. Helena Vaz e José Alberto Gil foram dois dos fundadores. A Companhia desenvolveu bastante atividade, quer no país quer no estrangeiro, tendo participado em vários festivais de marionetas. Numa perspetiva de itinerância deslocavam-se, em território nacional, numa carroça-teatro puxada por um cavalo, sendo o repertório baseado em textos clássicos portugueses de modo a tentar abordar as tradições populares de uma forma erudita. Solmer (1999, p.173) refere "*a particular técnica de manipulação, em que a mãos e os pés do boneco são as do próprio marionetista/ator*".

De todos os elementos e materiais recolhidos, havia necessidade da criação de um espaço que os acolhesse. Surge assim, em 1987, num velho edifício, um novo espaço dedicado à marioneta. O núcleo central do vasto espólio "*é a coleção original de Marionetas da Companhia, concebidas e criadas por Helena Vaz para os seus próprios espetáculos*" (op. Cit., 2001, p.19). Desde o seu início existem marionetas de todos os tipos e técnicas de manipulação, assim como máscaras provenientes dos mais diversos países do mundo, com relevo para os países asiáticos. Existiam também maquinarias de cena, adereços, silhuetas, cenários, etc. Apesar de esse Museu ter sido visitado frequentemente por imensos grupos de alunos de diversos níveis de escolaridade e de terem sido proporcionados espetáculos e ensinadas algumas técnicas de construção e manipulação de bonecos, a gestão privada do museu, o mau estado de conservação, tornou muito difícil a manutenção do espaço e das atividades "*de um projeto que ao longo de 13 anos representou Lisboa no circuito internacional da marioneta*". Contudo, pouco tempo após o que aqui está descrito, em fins de 2001 algo corrigiu esse problema. De acordo com a página oficial do **Museu da Marioneta de Lisboa**, na *web*,

"a importância do acervo e o facto de ser o único museu deste tipo em Portugal, conduziu à celebração de um acordo entre a proprietária da colecção original e a Câmara Municipal de Lisboa, através da empresa municipal EGEAC, que permitiu a manutenção deste museu e a sua transferência, em 2001, para um espaço (antigo Convento das Bernardas) que permite a sua fruição pública nas condições de dignidade que merece. Em 2007/2008, o Museu da Marioneta sofreu obras de requalificação e ampliação, ao abrigo de uma candidatura ao POC-Programa Operacional de Cultura, que permitiu a criação de condições adequadas à realização de exposições e espectáculos, a ampliação do circuito expositivo permanente, a instalação da loja num novo espaço, maior e mais adequado ao acolhimento dos visitantes, entre outras beneficiações de carácter mais técnico".

E é este Museu que eu própria, e inúmeros portugueses (e estrangeiros) de todas as idades, têm tido o prazer de visitar e conhecer.

Julgo poder afirmar que, desse modo, se cumpriu um dos desígnios de Henrique Delgado, a que já não pôde assistir, ele que expressou em tantos dos seus artigos a preocupação *"pela inexistência de uma casa que albergasse os bonecos"* (Maria José Machado Santos, in Ribeiro, 2011, p.6). Contudo, também ele próprio admitiu que **"o tempo das marionetas tradicionais findou"**. (op. Cit., p.6)

Mas será que efetivamente tal aconteceu? Possivelmente sim e não. Numa resposta imediata, poder-se-ia dizer que **sim** pelo facto de as condições económicas, sociais, os estilos de vida, novas formas de entretenimento, a isso terem conduzido; contudo, tal parece **não** ser verdade, porque houve uma "reinvenção", uma nova mentalidade surgiu: a formação profissional dos atores-marionetistas, a existência de organizações de defesa e partilha e a realização de inúmeros festivais.

Quais as razões de tal decadência? Ildeberto Gama (2012, pp.10-11) refere sobretudo razões culturais, como a redução do analfabetismo (*"enquanto o analfabetismo grassou, a cultura oral tradicional encontrou nesta forma tão enérgica de tocar o coração de miúdos e graúdos, um excelente aliado"*), o desinteresse e a marginalização pelas elites (eventualmente por considerarem uma arte menor e mais dedicada a um público infantil, inculto), o aparecimento de novos meios de divertimento como a televisão e o cinema, *"a desertificação acelerada dos campos e o envelhecimento precoce de um país sujeito a uma guerra colonial que exauria as suas energias"*, a que julgo se poderia acrescentar o envelhecimento dos praticantes (com o desinteresse mesmo dos seus familiares mais jovens, conforme perpassa nas inúmeras preocupações confidenciais a H. Delgado por diversos marionetistas).

Apesar disso, Gama refere que houve muitos que lutaram em contra-corrente, referindo o caso particular de Henrique Delgado, assim como outros nomes como Francisco Esteves e em particular João Paulo Seara Cardoso.

Mas a marioneta não se resumiu só ao palco ou aos espetáculos tradicionais, senão estaria provavelmente condenada. Conforme refere Vieira, "*a marioneta é um excelente espaço de experimentação, pois abre caminho a novos desafios e descobertas. Como meio de expressão artística, desperta fortes interesses no mundo dos artistas em geral*". (2001, p.64)

Os movimentos artísticos como o futurismo, o dadaísmo e mesmo o surrealismo, valorizaram a marioneta, atribuindo-lhe qualidades artísticas. No **cinema de animação**, as marionetas fizeram parte do seu universo.

Desde os anos cinquenta, e para a realização de espetáculos de bonecos em televisão, havia que encontrar alternativas à rigidez de movimentos dos bonecos tradicionais, que atuavam não já num palco mas frente a uma pequena câmara. Além disso, os bonecos de madeira refletiam a luz. Surgiu assim a necessidade de encontrar novos bonecos, de onde resultou o aparecimento do boneco de espuma, com a boca articulada, mais expressivo, perfeitamente adaptado à televisão e, por conseguinte, ao cinema. Foi o marionetista **Jim Henson** quem criou o *Cocas* e a *Miss Piggy*, as famosas marionetas que permitiram "*uma das mais famosas séries televisivas de todos os tempos, The Muppets*" (op. Cit., p.65), além da não menos famosa série educativa "*Rua Sésamo*".

Outra aplicação referida por Fernando Galrito (2001, pp.82-85) é a da marioneta no cinema de animação: as personagens dos filmes, a técnica de realização para o filme, assentam na captação de imagens uma a uma, ou *stop motion*. O primeiro filme de animação foi realizado em 1899 pelo britânico *Arthur Melbourne-Cooper*, em que as personagens são marionetas realizadas com paus de fósforo. Refere que a partir dos anos setenta, o cinema de animação entra em novas aventuras, com o desenvolvimento da tecnologia informática, o que vai permitir o aparecimento das marionetas digitais que surgem no meio audiovisual. Descreve ainda (op. Cit., p.94) que, na série *Jurassic Park*, os dinossauros que iriam fazer parte das cenas do filme foram recriados em marionetas tradicionais, marionetas essas construídas e animadas por dezenas de técnicos e computadores. O mundo das marionetas ganhou assim uma nova forma de se tornar mais conhecido nos *écrans*, através das marionetas virtuais, "*as que existem só na cabeça, impossíveis de construir na realidade pois só existem nos computadores*".

Em Portugal, **João Paulo Seara Cardoso** (1956-2010), fundador e encenador do Teatro de Marionetas do Porto, que aprendera de António Dias os segredos da arte tradicional da marioneta portuguesa, os "robertos", enveredou mais tarde por uma via experimentalista, procurando fazer a ponte entre a tradição e a modernidade. Designa as suas atuações não por "teatro de marionetas" mas sim por "teatro com marionetas", o que implica que no palco existam mais objetos ou atores além das marionetas, e a marioneta já não é o centro da representação.

Não cabe no âmbito deste meu trabalho fazer uma referência exaustiva ao novo teatro que Ana Maria Amaral designou, pela primeira vez, como "**Teatro de Formas Animadas**". Apenas refiro uma ou outra pequena nota.

Segundo João Paulo Seara Cardoso, numa comunicação apresentada ao Congresso de Teatro realizado no Teatro de Vila Real em abril de 2004,

"As novas tendências do teatro de marionetas, cruzadas pelos novos imaginários da criação artística, ao nível do teatro, da dança, das artes plásticas, da música e das imagens, poderão contribuir para que a arte teatral se liberte do seu limbo arcaico, para que seja sensível a um mundo de novos sentires e realidades, recusando modelos convencionais não permeáveis ao tempo, esclerosados e imediatistas e se lance na procura, com riscos, é certo, de um novo teatro no qual os espectadores possam encontrar uma real ressonância com as suas vidas".

Falando ainda em termos de **tradição versus modernidade**, coloco a seguinte questão: quando Henrique Delgado, embora afirmando respeitar a obra de António José da Silva, *O Judeu*, não lhe reconhece importância como figura ímpar na história da marioneta portuguesa, antes pelo contrário, pois considera que a mesma

"é imprópria para o teatro de fantoches", e que até mesmo o autor não gostava de títeres, a quem chamava de "atores rudes e sem escola". Tais óperas eram de um género muito em voga na Europa entre o Séc. XVII e XIX, e considera que "os inventores dessas óperas com bonecos lançaram as primeiras machadadas no teatro de marionetas ... Os bonecos que apareciam nesses óperas eram uma espécie de atores humanos mumificados e se, ao princípio, as pessoas achavam graça ao "truque", tão depressa se enfadavam (...)". in (Ribeiro, 2011, p.31)

Será que tinha razão ou estava ainda longe da modernidade?

Com mais ou menos dificuldades, com a adaptação aos tempos, os novos marionetistas têm procurado, com entusiasmo e até um certo estoicismo, cumprir a

sua missão de divulgar a arte das marionetas. Têm-se profissionalizado, muitos têm formação superior, partilham experiências.

Nesse sentido, e a nível internacional, destaca-se a existência da **UNIMA – União Internacional da Marioneta**, fundada em 1929 em Praga, passou algum tempo por Varsóvia e desde 1981 tem a sua sede em França, em Charlesville-Mèzières; está filiada na UNESCO e é membro do *International Theatre Institut*. Em Portugal também existe, em Alcobaça, uma sua delegação recente, a **UNIMA-Portugal**.

Já Solmer então referia:

"No presente, as companhias mais visíveis são A Tarumba, dirigida por Luís Vieira e o Teatro de Marionetas de Lisboa, de José Ramalho. A norte, o Teatro de Marionetas do Porto, fundado por João Paulo Seara Cardoso, desenvolve um trabalho de reconhecido mérito. (...) A Bienal de Marionetas de Évora, que decorre no Verão, dirige-se mais às técnicas e formas ancestrais, contando nalgumas edições, com marionetas da Sicília e marionetas de água do Vietname. (...) O Festival Internacional de Marionetas do Porto dedica-se essencialmente às propostas contemporâneas, onde figuram os mais importantes nomes da actualidade ... Entre tradição e modernidade, os dois festivais complementam-se".
Solmer (1999, p.176)

Felizmente, desde 1999 até agora, mais companhias foram surgindo, e mais festivais se foram impondo. A esse propósito, Ildeberto Gama refere:

"A Marioneta ganha também o "seu" Museu, fundado pelos mentores das Marionetas de S. Lourenço e o Diabo, outra estrutura notável.
*O final dos anos oitenta traz-nos a fundação do **Centro Português da UNIMA** que vai ganhar um alento renovado e decisivo na primeira década do novo milénio. Ao **Festival Internacional de Marionetas do Porto**, fundado por Isabel Alves Costa, juntam-se outros, como a **BIME – Bienal Internacional de Marionetas de Évora**, o **FIMFALx – Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas de Lisboa**, o **Festival de Marionetas na cidade de Alcobaça**, o **FESTAFIFE**, de Viana do Castelo, o **Encontro de Marionetas de Montemor-o-Novo**, o **Mar-Marioneta de Espinho**, o **FIMS – Festival Internacional de Marionetas de Sintra** e tantos outros eventos (baseados no trabalho quotidiano e perseverante de estruturas ou individualidades que se vão afirmando) que regular ou intermitentemente ilustram a fecundidade de novas propostas que florescem atualmente (...)".* Gama (2012, p.11)

Relativamente aos grupos ou companhias de marionetas, além das já referidas **Tarumba e Teatro e Marionetas** do Porto, gostaria de destacar a companhia de Teatro e Marionetas de **Mandrágora** (Espinho) que, além dos numerosos espetáculos, participação em festivais internacionais e realização de *workshops* de formação e divulgação, particularmente sobre a marioneta de esponja, tem a responsabilidade da edição, ainda recente, da *Revista Anima – Portugal Magazine*.

Se a companhia anteriormente citada é de meu conhecimento pessoal, mesmo correndo o risco de deixar de lado inúmeras e meritórias companhias, apenas me vou referir a mais duas, por motivos compreensíveis.

Uma delas é a **S.A. Marionetas – Teatro & Bonecos** (Alcobaça) que organiza desde 1998 o Festival Nacional de Teatro de Marionetas, “Marionetas na Cidade”, em Alcobaça. Tem recebido diversos prémios, entre os quais o prémio especial do júri pela *preservação e continuidade do teatro tradicional de marionetas europeu com o espetáculo “D. Roberto” (14º World Festival of Puppet Art 2010-Praga)* e mais recentemente o *Prémio de Melhor espetáculo tradicional de marionetas de rua, no Wayang World Puppet Carnival - Jakarta - Indonésia 2013*.

A outra que gostaria de mencionar é a **Trulé, Investigação de Formas Animadas** que, segundo notícia publicada no Jornal Expresso (12.09.2013),

"a Trulé foi distinguida com o prémio de melhor animação de marionetas, no festival que decorreu ao longo da semana passada na capital indonésia".

Da notícia consta ainda que

"o grupo Trulé - Investigação de Formas Animadas, dirigido por Manuel Costa Dias e com sede em Évora, apresentou o espetáculo "Puppets of my life" ("Marionetas da minha vida"), que resulta de um trabalho de mais de 30 anos de pesquisa de várias técnicas de construção e manipulação de marionetas".

Ainda em relação ao mesmo evento, é de destacar o comentário de José V. Gil:

"São dois prémios importantíssimos para as marionetas portuguesas. É um grande reconhecimento do trabalho feito numa zona do globo onde o teatro das marionetas é muito forte", diz José Valbom Gil, diretor da 'S. A. Marionetas - Teatro & Bonecos', à Lusa.

E assim, aceitando que, como diz Silva (2000, p.10, citado por Carla Magalhães, 2013, p.10), *"a tradição representa uma continuidade do passado, um elo entre gerações"*, constata-se que ainda vai havendo gente que consegue inovar sem rejeitar a tradição, adaptando-se aos tempos e às circunstâncias, o que permite que a marioneta continue viva e atuante. De modo diferente, é certo, mas ainda viva.

1.3. A Marioneta e o Fantoche na Educação

1.3.1. O Teatro

A sala de aula é um local privilegiado de encontro, entres seres que vivem, que sentem, que se movimentam, que se relacionam, que interagem, que têm as suas limitações, as suas necessidades, os seus sonhos e os seus desejos mais profundos. Por isso, a escola e, em particular a sala de aula, devem ser um lugar desejado, de convívio, de partilha, de união. Sabemos que as crianças, desde pequeninas, têm uma imaginação fértil; o lúdico, o jogo, bem como a expressão dramática, são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

Calvet Magalhães e Aldónio Gomes referem que a criança:

"quer cante, pinte ou mime, ela exprime-se pelo jogo. Desde bebé que brinca com os dedos ao garoto que imita um coxo... (...) alarde de espantosa imaginação – tudo na criança é jogo, naturalmente, instintivamente". Magalhães e Gomes (1964, p. 11)

Efetivamente, no ato de brincar, a criança começa por imitar tudo o que vê. A fantasia, a simulação da realidade, o faz-de-conta, estão presentes e contribuem para as descobertas infantis. Mas, à medida que se vai relacionando e interagindo com os pares, ela vai dando conta da necessidade de se integrar, de se relacionar com os outros, vai-se conhecendo melhor a si mesma, vai-se aceitando e aceitando os outros, vai passando de uma fase de egocentrismo à socialização:

"Ao colocar-se, através da imaginação, numa situação utópica, seja ela a imitação ou qualquer outra mais nitidamente fantasista, a criança está a experimentar um comportamento independente, que a ajuda a livrar-se do seu egocentrismo e lhe proporciona uma forma de estar no mundo". (op. Cit., p.14)

Ao fim e ao cabo, os jogos do faz-de-conta são já uma forma de jogo dramático. A criança, ao brincar sozinha ou em grupo, ao jogar ao faz-de-conta, vai adquirindo a capacidade de dramatizar, de expor as suas emoções, de desenvolver a sua própria linguagem, de se socializar. Contudo, ao chegar ao ensino primário, muitas vezes defronta-se com uma educação de tipo "bancário", segundo Paulo Freire, em que se vê atafalhada de conteúdos e de obrigações, que não lhe permitem já usufruir precisamente daquilo que o teatro/expressão dramática favorecem: o espaço para

reflexão, para se conhecer melhor e aos outros, para ser criativa, solidária. Como ultrapassar isso? Talvez por uma mudança de postura dos educadores, para que façam uma viragem e deixem a postura característica do ensino "tradicional".

Angoloti (1990, p. 15), discorrendo sobre as capacidades expressivas e criativas, assim como sobre o processo de aquisição da linguagem, constata que o desenvolvimento das mesmas se verifica num período particular, que coincide com a idade escolar. Cita Lowenfeld, quando este diz que

"El proceso de desarrollo de las capacidades expresivas, el proceso de desarrollo de lo creativo – al igual que el proceso de adquisición del lenguaje – se realiza en un edad determinada. Coincide con la edad escolar". Lowenfeld (1985, pp.69-70)

Partindo dessa constatação, defende que a escola constitui um espaço ideal, não só em termos físicos (a sala de aula), mas também do ponto de vista emocional, consubstanciado nas relações professor-aluno e alunos-alunos. Por isso, os professores não podem desperdiçar todas as oportunidades de desenvolver as capacidades expressivas dos alunos, sob pena de *"ir creando unas generaciones de "mudos", artisticamente hablando, que solo puedan expresarse por estereótipos verbales, icónicos y gestuales"*. (Angoloti, 1990, p.18)

Existem múltiplas linguagens artísticas que, segundo ele, poderiam ser agrupadas nos seguintes tipos:

- a *linguagem verbal* - oral e escrita;
- a *linguagem icónica* – que vai das linguagens plásticas (desenho, pintura, volumes, bonecos) às relacionadas com a imagem (fotografia, cine, vídeo);
- a *linguagem musical*;
- a *linguagem corporal e gestual*.

Todas elas são formas de expressão *"que en la escuela debemos hacer coincidir en base a centros de interés comunes o a trabajos que lleven consigo la utilización de vários de ellos"*. (op. Cit., p.19)

Glória Bastos (2006) refere a importância do "teatro infantil" e destaca o teatro escrito e representado por crianças como a modalidade que tem mais a ver com a criação dramática na escola, *"valorizando a vantagens de um trabalho deste tipo, no plano pedagógico"*. (Bastos, 2006, p.29)

Angoloti (op. Cit., p.134), embora defenda o teatro como uma linguagem artística adulta, faz a distinção entre teatro de crianças e o teatro de adultos: enquanto os adultos atuam para um público, para o espetáculo, para as crianças não interessa

haver ou não espetadores, porque o que lhes interessa é o jogo, a expressão, a fantasia.

Olga Reverbel (1997, p.168) defende que *"é preciso lutar para que o Teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola"*. De facto, se se pretende que a escola contribua para o desenvolvimento integral da criança, não podemos aceitar que o teatro deixe de dar a sua valiosa contribuição.

Segundo M. Eunice Oliveira e Tânia Stoltz (2010, p.89), *"o teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspetos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação"*. Constatam, contudo, que não tem sido dada a devida atenção a esses aspetos da realidade juvenil.

De acordo com Fabiane Silveira (2006, p.2), o teatro *"vem sendo adotado apenas com a tarefa de promover a desinibição e socialização, procurando motivar os alunos a participarem das atividades de outras disciplinas"*, além que, noutras vezes, parece servir para a formação de atores, instigando os alunos mais desvoltos a participar de uma representação teatral. A autora considera que tal limitação coloca em questão o papel no teatro na construção da reflexão crítica sobre o homem e sobre o mundo.

Claudinéia Gomes Cardozo et al (s.d., p.7), defendem que o professor deve estar ciente de que o teatro é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem do aluno, pois o teatro

"é uma maneira de expressar opiniões e ideais, logo, não é apenas para divertimento, mas um manifestador de pensamentos sociais e culturais. O teatro tem uma grande importância que, geralmente, é ignorada pela sociedade. O teatro é político".

Nas atividades de expressão dramática a criança vai desenvolvendo a sua personalidade, vai-se descobrindo a si mesma, vai encontrando formas de se relacionar com os outros, ou seja, vai aprendendo a viver em sociedade.

Avelino Bento (1989), afirma que:

"se é verdade que a Expressão dramática é um meio em si mesmo, porque torna o indivíduo objeto e sujeito da sua aprendizagem e desta forma contribui para o seu processus de desenvolvimento global, numa perspectiva de expressão e

comunicação, não é menos verdade que o teatro, que a precede, contribui para o desenvolvimento numa perspectiva de produto e obra de arte, para o gosto e a apetência do estético e do artístico". (Bento, 1989, p.10)

Falou-se até agora de jogo dramático, expressão dramática e teatro. Embora os termos possam estar muitos próximos, a verdade é que apresentam diferenças. Assim, José Manuel Couto (2008, pp.208-209), refere que se entende por *expressão dramática* o conjunto de " *todas aquelas actividades de natureza teatral, isto é, em que a criança se exprime ou exprime o conteúdo de um texto, devidamente preparado, através de fantoches, sombras, marionetas, figuras humanas, etc.*", mas que a expressão dramática se distingue do *jogo dramático* porque, apesar de "*não viver tanto do improvisado e da espontaneidade*" como este, necessita de "*preparação e intencionalidade*".

Ainda Couto (2008, p.209), ao referir que toda a personalidade da criança está sempre imersa no jogo, quer quando o aceita ou mesmo quando o rejeita, conclui que "*esta é a principal característica dos jogos de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente*".

Existe então uma certa diferenciação entre o teatro e a expressão dramática, uma vez que o primeiro se refere ao produto enquanto a segunda se refere ao processo. Daí o poder pensar-se numa certa ideia de inutilidade relativamente ao que se ensina; contudo, e apesar disso,

"a prática teatral na escola fica valorizada uma vez que se reconhece a sua utilidade no sentido de aproveitar o teatro para "resolver múltiplos problemas pedagógicos". (Fragateiro, 1993, p.15)

Relativamente ao jogo no contexto da expressão dramática, o Currículo Nacional do Ensino Básico estabelece que "*O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alargar a compreensão do mundo*".

Pedro C. Ochôa e Regina Mesti (2009, p.6) referem que Goethe considerava que o teatro escolar exerce um efeito benéfico quer sobre os espetadores quer sobre os próprios atores, pois "*a improvisação é de grande valor: ela molda os pensamentos mais íntimos e dessa forma os libera, desenvolvendo a imaginação*".

Além de outras vantagens, o contacto com a linguagem teatral possibilita às crianças que consigam vencer a sua timidez, que se saibam integrar no grupo e que se saiam bem de situações em que é necessário o improvisado. Mas não são só essas (e outras) razões que podem justificar a presença do teatro na escola. É fundamental que, com a construção do conhecimento, seja possível também proporcionar ao aluno uma *"formação global, crítica e reflexiva"*. Cardozo et al (s.d., p.5). Contudo a presença do Teatro na Escola, assim como as outras áreas artísticas, não tem a vida facilitada.

José Couto (2008, p.207) refere um artigo de Rafael Tormenta (2005) que, sob o título *"As disciplinas nobres, as outras e as parentes pobres"* considera que as *"disciplinas pobres"*, segundo o estatuto que lhes parece ser dado no Ensino Regular, são as disciplinas das áreas de expressão propriamente ditas: a Educação Musical, a Expressão Dramática, a Educação Visual e a Tecnológica, bem como a Educação Física. Ao lado destas, existem as disciplinas *"muito respeitáveis"*, como História, Geografia, Ciências – Naturais, Físico-Químicas, Francês e outras, que até *"já ajudam à retenção de muitos meninos"*. Acima destas ainda, as *"nobres"*: o Português e a Matemática. Rafael Tormenta defende que, apesar disso, as áreas ditas de expressão não devem ser encaradas como mero suporte das outras, já que

"(...) a formação integrada de um indivíduo passa por todas as disciplinas e que, possivelmente, o aluno que sente com o seu corpo a música durante uma dança talvez seja mais capaz de entender a lógica matemática ou a construção de uma frase". Tormenta (2005, p.46)

Desse modo, *"ao professor não resta, pois, outra alternativa que não a promoção da interdisciplinaridade"*. (Couto, 2008, p.207)

Nesse sentido, será natural que o professor, na preparação dos conteúdos programáticos a abordar em determinada área, se questione de que maneira poderá beneficiar do contributo de outras disciplinas ou áreas disciplinares, consciente de que, segundo o que Ministério da Educação (1998, p.103) aponta,

"na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projetos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variadíssimos momentos, a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e das Expressões – Plástica,

Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro – é indissociável".

Reconhece que tal não deva ser assim tão fácil, dados os circunstancialismos e especificidades próprios de cada área, não só pela falta de preparação dos professores, como também pela falta de estudos aprofundados que permitam estabelecer pontos de contacto entre as disciplinas dando, como exemplo, as dificuldades a conciliação entre a linguagem dramático-teatral e a língua portuguesa.

Segundo Fragateiro (1993)

"o teatro na escola não se destina prioritariamente a formar atores mas sobretudo a desenvolver nos alunos algumas capacidades específicas".
(p.15)

Pode dizer-se, em termos genéricos, que o teatro e a expressão dramática, desde a educação na infância, permitem desenvolver os recursos característicos associados à dramatização, como sejam a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral, da capacidade de improvisação e da criatividade inerentes, bem como contribuir para a socialização, pelo cumprimento das regras do jogo dramático e pelo trabalho em equipa.

O teatro na escola deve ter um carácter multidisciplinar, sendo um *"pivot de mudança"*, no sentido de "romper fronteiras e criar pontes entre as diferentes disciplinas, permitir a experimentação e a investigação, para que a escola *"não seja unicamente um reprodutor dos saberes dominantes, mas também um local de descoberta e invenção"* (Fragateiro, 1993, p.13). Contudo, o teatro e a expressão dramática enfrentam muitos obstáculos nas escolas, não só pela inexistência de espaços cénicos adequados, mas sobretudo pela rigidez do currículo escolar (a separação por disciplinas "estanques") e pelas limitações do tempo disponível, decorrentes da organização dos tempos letivos.

Na mesma linha se pronuncia Couto (2008) quando diz que *"«Os recursos», isto é, as actividades dramáticas (...) exigem grande disponibilidade de tempo e de espaço. Estes e outros aspetos podem gerar algum conflito em espaços de ensino mais tradicionais"*. Por outro lado, ao reconhecer que, no 1º Ciclo, e atendendo ao regime de monodocência, não se levantam tantos problemas de espaço e de tempo, permitindo uma gestão mais flexível do currículo, não se mostra muito confiante, uma vez que as expressões artísticas

"ficarão, assim, entregues ao maior ou menor interesse ou habilitação pessoal dos professores, cada vez mais coadjuvados nestas áreas, perdendo-se a consciência do valor das actividades artísticas, enquanto potenciadoras da expressão do ser de cada aluno: dos seus medos, angústias, limitações e capacidades, saberes, expectativas, interesses."
(p.214)

Na ligação entre teatro e educação, também Alberto Sousa (2003b) refere a sua importância, destacando-o

"pelo seu grande valor de envolvimento emocional, pelo seu poder de contar histórias e acontecimentos, de comunicação social, de crítica, de formação e informação, (...) que tanto vários pedagogos como homens de teatro têm chamado a atenção para a valiosa contribuição que o teatro poderia dar à educação". (pp. 80-81)

Não há dúvida que o teatro é de todas as formas de arte a que mais se aproxima da vida das pessoas, por ser eminentemente social, por envolver a colaboração e a cooperação, por exigir uma entrega pessoal e sem reservas. E por isso, se tem lugar na vida, com muito mais razão deverá ter o seu lugar na escola e na educação.

O teatro deve ser um espaço privilegiado de reflexão, procurando desenvolver em cada um o sentido do belo; deve também ser um ponto de convergência entre as várias áreas do saber, na medida em que

"liga, cria pontes, quebra o isolamento e, porque trabalha sobre a vida, não pode ser disciplinar, pois as disciplinas misturam-se naturalmente no seu interior". (Fragateiro, 1993, p.16)

1.3.2. A relação pedagógica

As marionetas, os bonecos e os fantoches estão ligados à expressão teatral e à dramatização, na esteira dos primitivos cultos animistas, que consideravam que tudo o que se encontra no Universo é portador de alma, sentimentos e desejos.

Segundo Vieira, "*quando falamos em marionetas falamos em teatro, e quando falamos de teatro falamos, necessariamente, de representação*" (Vieira, 2001, p.24). Mas as marionetas ou os fantoches, por si só, não passam de meros bonecos, mais ou menos simples, mais ou menos sugestivos. Terá de haver alguém que os anime, que lhes dê *anima*, vida, movimento.

Angoloti refere alguns aspetos essenciais que convém reter no que se refere ao teatro de bonecos (títeres, fantoches, marionetas), em relação ao teatro propriamente dito ou teatro de atores: a primeira é a ocultação do ator. O ator pode estar total ou parcialmente oculto, ou pode estar à vista, manejando o boneco ou dialogando com ele (Angoloti, 1990, p.132). De qualquer modo, é sempre o boneco que fala, pois tem vida própria diferente da do ator.

Um outro aspeto importante tem a ver com a expressividade, não só do boneco - que pode ser mais ou menos expressivo embora Leenhardt (1974, p.52) defenda que o *fantoches deve ser neutro e acolher todas as emoções* -, mas também do ator, que empresta ao boneco o movimento e a voz, além da expressividade da história que se quer contar, a envolvência dramática, o texto, os diálogos e a música.

A expressão dramática (que tem na sua génese o jogo do faz-de-conta) e o teatro, apesar da sua ligação, são diferentes. Alberto Sousa considera que, de igual modo, existem diferenças entre a *expressão com fantoches* e o *teatro de fantoches* pois, se o primeiro é uma atividade lúdica da criança, o segundo é um espetáculo ("*ludismo dos espetadores*"). De igual modo, o brincar com fantoches faz parte das brincadeiras da criança com os seus bonecos (sejam bonecas, ursos de peluche), numa qualquer "casinha" ou nos "cantinhos" do jardim-de-infância. Aí "*a improvisação é total: não há palco, não há guião, não há cenários nem luzes nem qualquer assistência na plateia*" (Sousa, 2003b, pp. 89-90), enquanto no teatro de fantoches devem estar presentes os elementos atrás citados.

As crianças, quando são mais pequenas, têm uma enorme fantasia, que se liberta com facilidade através da utilização do teatro de fantoches.

O boneco é o primeiro e mais fiel amigo da criança, pois é nele que ela confia os seus segredos, os seus medos e frustrações, os seus mais íntimos desejos (Sousa, 2003b, p.90). Por sua vez, Angoloti refere que a criança, desde pequena, se envolve

com bonecos, com os brinquedos, identifica-se com eles, transfere para eles a sua personalidade, o que se constituirá como um início do jogo dramático e, à medida que vai crescendo, vai sentindo mais a diferença entre o seu Eu e o do boneco, pois a criança sabe que o boneco é uma realidade distinta dela mas aceita-o como se fosse ela própria. *E é esse sentido de identificação-afastamento que torna possível a expressão dramática.* (Angoloti, 1990, p.133)

Para Angoloti (op. Cit., p.133), a marioneta e o fantoche fazem parte do teatro, têm todos os elementos do teatro e, qualquer que seja o tipo de boneco empregue (de luva, de vara, marioneta, etc.), tem como elemento comum o ator que dá vida a uma personagem, que é o boneco. E neles estão presentes os três tipos de linguagem:

- *a linguagem plástica* (o próprio boneco, o espaço cénico, as decorações);
- *a linguagem corporal* (o movimento do ator, que dá vida ao boneco);
- *a linguagem musical* (a música, os sons e os silêncios).

Como modos possíveis de realizar na escola um trabalho que permita desenvolver em conjunto, senão todas, pelo menos parte dessas linguagens artísticas, propõe: a banda desenhada (*cómic*), o teatro de sombras e o teatro de títeres ou fantoches.

Por sua vez, Leenhardt considera que *"o fantoche é para a expressão dramática o que o brinquedo é para o jogo espontâneo da criança. É o seu primeiro suporte, e a sua qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte"*. Diz ainda que

"tudo é possível num espectáculo de fantoches (...) e todos os meios de expressão neles se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais. Mas se os fantoches agradam imenso aos mais pequenos, a partir dos oito ou dez anos a criança cansa-se deles, considera-os simplistas". (Leenhardt, 1975, p.51)

A animação de formas, na pequena infância, acontece de modo espontâneo e está relacionada com as brincadeiras do faz-de-conta. Expressa as potencialidades criativas da criança e dá-se pela ação, no ato de brincar, mas deve poder fazê-lo em liberdade e sem constrangimentos.

Elisângela Leite e Márcia Godinho (2013) defendem que

"é muito comum observarmos no processo educativo com crianças pequenas uma preocupação excessiva com o entendimento da moral da história, bem como com a ideia de que as crianças precisam compreender a história em si. Obviamente que não se desconsidera tal importância, no entanto, há que se pensar: e se, para

além do entendimento de determinada história, as crianças pudessem sonhar e fantasiar no jogo protagonizado? Dando a oportunidade de construir a história com objetos animados, por exemplo, que tal se os adultos juntamente com as crianças transformassem algumas cenas da história? E como seria se pudessem brincar com estas histórias sem se preocupar com uma exposição, ou uma apresentação teatral?". (p.7)

Em termos dos **benefícios dos Fantoques na Educação**, Leenhardt destaca, de entre as diversas aplicações educativas, o fantoche como *um suporte para a expressão pessoal*, facilitando, através dos bonecos, a expressão do que se quer dizer; é também uma *técnica de libertação terapêutica*, citando o caso de um aluno de catorze anos, com elevado atraso, isolado dos colegas bastante mais novos que, através do seu entusiasmo pelos fantoches (e um jovem da sua idade já não dá valor aos fantoches), conseguiu ser aceite e apreciado pelo grupo; o fantoche serve também para *aperfeiçoar a habilidade*, seja o desenvolvimento da linguagem, da precisão do gesto (através da animação), da atividade manual (pela construção do boneco ou da realização do espetáculo), *aperfeiçoa o sentido artístico e estético*, ao procurar que as coisas resultem bem, fiquem bonitas e bem feitas. (Leenhardt, 1975, pp.53-60)

Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes referem como benefício da expressão dramática e, por *consequente*, *do teatro de fantoches, o desenvolvimento da expressão corporal, da expressão oral* (ler baixinho, ler desordenadamente), *da expressão verbal* (um vocabulário mais rico, pela imaginação viva e memória mais apurada), além de uma cadeia de estímulos como o *desembaraço*, o *poder de observação*, a *sensibilidade*, o *ritmo*, a *formação espiritual*, a *confiança em si próprio*, o *sentido de equipa*, a *iniciativa*, a *saúde física*, a *memória*, até *uma melhor apetência para conhecimento das matérias escolares*. (Magalhães e Gomes, 1964, p.269-290)

Enkarni Genua (2009) considera que o trabalho com fantoches representa uma fonte inesgotável de alegria para as crianças e, por outro lado, é um elemento que contribui positivamente para educação integral do aluno, já que desenvolve elementos tão importantes como a imaginação, a criatividade, a capacidade de expressão e a sensibilidade, além de ajudar a criança a experimentar e a sentir as suas próprias vivências e as alheias. Além disso, o trabalho com as marionetas ajuda à consolidação da personalidade e potencia o desenvolvimento do trabalho em equipa. (in *Oltra Albiach*, 2013, p. 170)

Também Judith O'Hare (2005) considera uma série de objetivos suscetíveis de serem trabalhados com os títeres, entre os quais se destacam:

- Melhorar o sentimento de auto-estima das crianças;
- Aumentar a auto-confiança e a satisfação pessoal;
- Libertar-se, na medida do possível, dos medos, da agressividade e da frustração;
- Desenvolver competências de interação social. (in *Oltra Albiach, 2013, p. 168*)

No mesmo sentido se pronuncia Alberto Sousa, que considera que o fantoche pode funcionar como protetor das crianças tímidas, uma vez que, escondida atrás dele, a criança consegue melhorar a comunicabilidade e a expressibilidade, sentindo também outra autoconfiança, "*por se situar dentro de um contexto imaginário criado por si e onde tudo é fácil e possível de se realizar*". (Sousa, 2003b, p. 91)

Comparando o teatro de atores com o teatro de bonecos, Helena Korosec (2006) considera que, se numa peça de teatro, o ator afirma o seu ego, já no desempenho com fantoches o papel principal é assumido pelo boneco. Desse modo,

"a criança tímida atreve-se a comunicar, porque o boneco irá ajudá-lo; contudo, uma criança egocêntrica terá de sujeitar o seu ego ao boneco, se quiser estabelecer uma relação com os outros". (p. 20)

No que concerne à **aplicação pedagógica da Marioneta e do Fantoche**, pode dizer-se que o fantoche é um recurso muito importante para a narração de histórias. Sendo utilizado com frequência no ambiente escolar, é um excelente auxiliar na tarefa de contar histórias, facilitando que o educador se sirva do boneco, como meio físico e real, para envolver as crianças, de forma mágica e lúdica.

Carlos Angoloti, na sua obra ***Cómics, Títeres y Teatro de Sombras – Tres formas plásticas de contar historias*** (1990) destaca a função narrativa da arte infantil, que transmite uma mensagem para contar algo em concreto; pondo de lado meios tão ricos como o vídeo, o cinema e a fotografia, cinge-se apenas a esses três veículos, de que só irei destacar o que se refere ao "teatro de títeres", com o qual o autor evidencia a predisposição das artes plásticas para contar histórias. De facto, o teatro de sombras e o teatro de bonecos, como também lhes chama, correspondem ao mundo do teatro, e neles se fundem as vozes e os movimentos, ou seja, a expressividade plástica com a expressividade corporal.

Como surgem as histórias? Para os adultos, numa obra de títeres, cria-se primeiro o guião e só depois se definem as personagens; vê-se o que se quer contar e depois realiza-se de acordo com os elementos de que dispomos ou que criamos. Na escola

também poderá ser assim, dependendo do interesse, do nível de capacidades das crianças e do que os professores quiserem abordar. No entanto, poderá ser mais viável e mais rico criar uma história a partir de um boneco construído, de um desenho.

Essas histórias, que podem ser criação de um indivíduo ou do coletivo, tanto podem provir do grupo como de fora. De uma palavra, de uma situação vivida ou imaginada, de tudo podem surgir histórias. "*Los dibujos, los muñecos (...), son también mágicos. Dándoles vida surgen historias*". (Angoloti, 1990, p. 21)

De pouco adiantará que o professor mande os alunos criar uma história, sugerindo que seja "original", pois eles se sentirão condicionados e, ou não o conseguirão fazer, ou criarão uma que talvez não lhes diga nada. É que tem de haver um trabalho prévio de sensibilização sensorial: os sentidos são "*janelas por onde o exterior penetra*".

É necessário que a criança aprenda a discernir, a filtrar o que vem de fora, a desenvolver o espírito crítico. Depois de perceber, de interiorizar, depois de momentos de relaxamento e de concentração, surge a produção, que deverá ser sujeita a uma criteriosa avaliação no sentido de verificar se o produto resultante (neste caso a história) era o que realmente se pretendia.

Quanto ao uso em sala de aula, Angoloti (op. Cit., p. 133) destaca que a criação de histórias não é algo que seja espontâneo, tem de haver uma aprendizagem prévia, um processo educativo. Diz também que: "*el trabajo del teatro de títeres es un trabajo colectivo. De toda una clase o de un grupo, pero colectivo. En este sentido, las historias han de ser elaboradas por todos, os elaboradas por alguno, y asumidas por los demás*" (p.140). As histórias devem ter carga dramática, devem conter surpresas e não ter um final conhecido.

Ao mesmo tempo que refere vários aspetos como a manipulação dos diversos tipos de fantoches e a dramatização, dá indicações interessantes sobre variadíssimos tipos de materiais a utilizar (pasta de papel, pasta de madeira, esponja, estrutura em arame, etc.); sobre os espaços cénicos (especialmente os "teatrinhos") e sobre a luz e o som. Refere também a criação das personagens (p.151), a importância da cabeça, a pertinência da deformação de algumas feições e a escolha do vestuário adequado. Na parte final, e como complemento valioso, estende a utilização dos fantoches aos diversos níveis de ensino (pp. 181-186). Assim:

- Na *escola até aos 6 anos*, refere os fantoches mais simples que podem ser construídos; o espaço mais adequado será a própria aula ou um pequeno "território"; a utilização principal é o jogo com os bonecos, que lhes permitirá ir compreendendo o processo de identificação-distanciamento com o boneco, mediante o jogo dramático

com objetos. Por isso, nessa etapa, o objetivo não será o aprender, mais adiante, a fazer bonecos "mais perfeitos"; o professor utiliza o fantoche como um outro "eu", e com isso não só conta histórias à criança (por meio do teatro ou de um pequeno espetáculo, por exemplo), como faz com que o fantoche seja mais um elemento dentro da sala, a utilizar quando julgue oportuno. Quanto ao trabalho com o fantoche, o autor considera três possibilidades:

* *O fantoche como elemento permanente na sala de aula* - o trabalho do fantoche é globalizador, porque une a manipulação pelas crianças, a dramatização e a abordagem de alguns conteúdos que possam interessar (a família, o corpo, etc.);

* *O baú dos fantoches* – onde estão guardados todos os fantoches que de lá saem quando são precisos para uma representação, para contar uma história;

* *O fantoche conta histórias* – aqui o processo é inverso, ou seja, já existe o fantoche, pode-se jogar com ele e, desse jogo, mais livre ou mais induzido, resultam histórias.

• *Nas idades de 6-8 anos* refere, por exemplo, a utilização de embalagens de iogurte e as construções com um pouco mais de autonomia. A criança evolui, já joga com mais regras e pode começar o processo do conto sobre o fantoche e a sua representação. Como gostam de construir objetos maiores, podem fazer construções segundo os seus interesses (por exemplo se falarem dos transportes, podem construir um camião grande onde levam os bonecos, daí surge uma história e voltam aos bonecos, ou seja, faltando personagens, podem construí-las). Pode haver já uma caixa dos fantoches, onde eles estão, juntamente com os materiais necessários à sua construção.

• *Nas idades de 8-12 anos* já sabem escrever e têm mais autonomia, mas continuam a ser crianças e ainda se entusiasmam com as pequenas coisas. Já podem construir fantoches um pouco mais elaborados, já conseguem distanciar-se do objeto, já podem identificar-se com qualquer personagem, já podem ensaiar e representar. Também são mais exigentes como espetadores, já exigem histórias bem feitas e bem contadas por parte do adulto. Já podem começar a frequentar uma oficina de fantoches.

O fantoche conta histórias, que podem ser sobre qualquer coisa. Daí o poderem servir para o trabalho em outras áreas como por exemplo as ciências, a geografia, o estudo do meio, etc.

• *Nas idades de 12-14 anos* a criança já consegue manipular quase todos os tipos de materiais e consegue manejar todos os tipos, mas a marioneta apresenta mais

dificuldades por causa dos fios. Os bonecos já não servem tanto como elemento de identificação mas sobretudo como elemento de prospeção e investigação. A criança está, em geral, menos motivada do que no período anterior, pelo que as histórias, a dramatização, devem ser usadas com critério e só quando forem devidamente reconhecidas como de utilidade.

Sintetizando o pensamento do autor, interessa-nos sobretudo reter o que, como educadores, devemos favorecer, que é o desenvolvimento da expressividade:

"Desde nuestra perspectiva de educadores, el aspecto que más nos interesa es el aspecto expresivo; el teatro como juego. No pretendemos hacer actores ni artistas". (op. Cit., p.134)

Interessa mais, portanto, introduzir os alunos num mundo fantástico, em que possam dar largas à imaginação; em que possam exprimir-se em linguagens variadas, de acordo com o seu nível etário, interessando mais o processo que o produto.

A importância da marioneta ou do fantoche na educação poderá passar pelo processo que, no ideal, leve a que cada criança consiga imaginar as personagens, construa os seus próprios bonecos, elabore um guião, crie os diálogos, decore um teatrinho com a ajuda do docente, selecione a música adequada e manipule os seus próprios bonecos. Não será de exigir do produto final uma qualidade artística relevante, a não ser que o produto seja a finalidade última. No caso das apresentações levadas a cabo pelos docentes, a criança será um espetador e, como tal, também mobilizará uma rica gama de experiências de aprendizagem.

O professor ou educador devem dar a maior liberdade possível e favorecer um ambiente de liberdade que permita criar, ao mesmo tempo que se assegurem da integração dos elementos, nos grupos, e que as crianças se sintam bem, seguras e não excluídas. Deve controlar o grupo, terá de saber dominar as técnicas, aconselhar e ajudar a resolver problemas pontuais. Os professores devem atuar como transmissores e recetores de informação, narradores, avaliadores, conselheiros, mas tendo sempre em mente favorecer as práticas da oralidade, de modo a que as crianças se possam exprimir com correção.

Miguel Ángel Zabalza (2008) entende o trabalho com fantoches como uma das possibilidades para concretizar a dramatização em sala de aula. Tal seria uma atividade que envolve a pessoa na sua totalidade: emoções, capacidades motoras, a linguagem, a expressividade, a sensibilidade, o conhecimento, etc. Eles podem envolver o aluno, no processo, a diversos níveis, desde a simples representação à

construção da história, do cenário e dos próprios bonecos, e também desde a simples narração dos factos ou de situações, até ao seu posicionamento perante o que foi feito ou visto, procurando recolher das crianças os seus juízos e avaliações críticas.

Considera que trabalhar com fantoches contribui, de modo formativo para:

- Estabelecer um contexto multidimensional para a atividade da criança, que deve pensar, falar, recriar as emoções, construir objetos, manipulá-los, estruturar sequências, entre outras aprendizagens envolvidas nessa atividades;
- Estabelecer um contexto de cooperação que faz com que a contribuição e o produto individual só tenham sentido, se estiverem em relação com os outros;
- Estabelecer um contexto ambíguo de presença-ausência, que facilita a abordagem de conteúdos difíceis de expressar em público, pois o narrador, falando através dos fantoches, está escondido, beneficiando assim de uma espécie de impunidade para dizer o que quer;
- Permitir também integrar as crianças que apresentem limitações de carácter físico ou mental, pois há sempre tarefas que podem ser realizadas, especialmente se o enredo não é muito complexo;
- Poder ser criado um espaço de abertura entre os atores e a plateia, entre crianças e adultos; os fantoches podem fazer perguntas, pedir a participação e responder às exigências e expectativas, podendo assim facilitar o tratamento de várias questões. (in *Oltra Albiach, 2013, pp. 169-170*)

A propósito do Teatro e Marionetas e Educação, Antonino Solmer considera que as marionetas "*permitem uma abordagem bastante vasta no campo da expressão individual e de grupo, pois não exigem uma total exposição do aluno, que assim se projeta nos conflitos criados através dos bonecos*". Refere também que muitos conteúdos escolares de índole matemática e outros, como pesos, medidas, escalas, dimensionamento de espaços, volumes, jogos de proporções através do desenho, pinturas e esculturas, o som e a luz podem ser estudados de um ponto de vista científico, mas sob uma forma lúdica de aprendizagem. (Solmer, 1999, p.177)

Traude Kossatz, num sentido mais abrangente do que até aqui foi referido, pronuncia-se sobre o teatro feito pelos adultos para crianças. O facto de ser um teatro destinado a crianças, não implica necessariamente que tenha um efeito pedagógico. Contudo, considera que não há nenhuma outra arte que seja tão acessível às crianças como o teatro de fantoches. Como o fantoche é mais pequeno, elas não sentem o adulto à sua frente mas um ser como elas. Surge assim como que uma empatia, uma identificação com o boneco, o que permite o processo criativo, ou seja, que a fantasia da criança ajude ao seu desenvolvimento.

Para certos assuntos ou conteúdos, os fantoches, tão queridos das crianças, podem eficazmente dar-lhes conselhos sobre por exemplo, segurança rodoviária, o cuidado higiénico dos dentes, reduzir ou eliminar os receios em ir ao médico, ou no contacto com estranhos, etc. Utilizado nas aulas de línguas, facilita a comunicação pelo facto de ser "neutral", o que é particularmente importante quando se trata de alunos estrangeiros que frequentem a língua do país em que residem.

No campo artístico, as vantagens são múltiplas pois, no caso da construção, há um desenvolvimento da experiência visual e ao mesmo tempo no campo dos materiais, formas, funções e movimentos. E se a criança, em vez de simples espetadora, for ela própria a intérprete, tal lhe permite uma maior capacidade interpretativa, porque a ajuda bastante a desempenhar o seu papel, não só um mas vários papéis: o bom, o mau, etc. Desse modo, ela pode tomar melhor consciência dos diversos papéis em jogo, o que poderá facilitar a integração no grupo e o desenvolvimento do espírito coletivo.

A autora conclui dizendo que *hoje sabemos com certeza que é importante que a criança entre em contacto com a arte desde cedo, pois tal favorece a sua posterior compreensão artística. Se falta esse contacto inicial, limitam-se as possibilidades de relação com a arte no futuro.* Defende que os pais devem sentir a obrigação de proporcionar aos filhos um teatro de qualidade profissional, e o teatro de fantoches é uma das iniciativas que permite um mais fácil acesso das crianças ao mundo do teatro (Kossatz, 2007,s.p.). Convém lembrar, contudo, que a autora é alemã!

Na sequência da posição da autora, podemos refletir sobre o interesse em a criança, além de tomar um contacto precoce com o teatro (no qual se inclui, obviamente, o teatro de marionetas e fantoches), ter o hábito de uma fruição regular do mesmo, podendo aceder a uma criação artística de qualidade, pois ela, desde pequenina, deve poder ir-se ligando a elementos que, no âmbito da sua sensibilidade, conduzam à aprendizagem dos afetos.

Muitas vezes as crianças têm apenas referenciais em relação à linguagem televisiva, pelo que lhes deve ser proporcionada a assistência a algum espetáculo de teatro para terem um primeiro contacto com a linguagem teatral. Mas esse teatro, ainda que dentro de uma vertente lúdica, não será completo e útil se não passar de mais uma atividade recreativa, em que a criança seja um mero espectador passivo.

Como síntese do que até aqui foi referido, suponho poder dizer que a marioneta e o fantoche na educação servem não só para divertir mas para educar: para a cidadania, para os valores, para a solidariedade e para o respeito pela humanidade, pela diversidade cultural, pela natureza. Não deverá servir de mero apoio ao ensino

das disciplinas, nem também apenas na vertente de construção e da destreza manual, até porque tais bonecos podem ser facilmente comprados, adquiridos ou mesmo feitos pelo professor, de acordo com o que será visto a seguir.

Para terminar este ponto, e por considerar de extremo interesse, até a nível do ensino pré-primário, no grupo etário das crianças que estarão a cargo das alunas do Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância, apresento uma outra perspetiva de enquadramento do fantoche na educação, recorrendo à obra **O Fantoche que Ajuda a Crescer**.

Isabel Alves Costa (1946-2009) e Filipa Baganha, no livro "*O Fantoche que Ajuda a Crescer*", publicado em 1989, descrevem, de uma forma apaixonada, as suas experiências na utilização dos fantoches na educação, sobretudo no Jardim de Infância. Referem um longo caminho de reflexão e pesquisa, de gostos, dúvidas e desencantos na viagem ao mundo dos fantoches.

Uma parte substancial da obra é consagrada à apresentação de relatos de experiências de educadoras estagiárias sob sua orientação pedagógica, em Jardins de Infância do Norte e sobretudo no distrito de Aveiro, abrangendo, em particular, o trabalho com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos. A partir dos relatos minuciosos dessas várias experiências vivenciadas pelas educadoras e pelas crianças, apresentam ao leitor uma visão prática da proximidade e da cumplicidade estabelecida entre o Fantoche, como "ser vivo" e distinto, o educador e a criança. Tais vivências e experiências, ao mesmo tempo que podem servir de valiosas pistas de reflexão para a utilização pedagógica do Fantoche no Jardim de Infância, ilustram a convicção e a ternura que as próprias autoras vivenciam sobre o Fantoche que "existe, que vive e que faz crescer".

A conhecida frase "*A criança de tudo faz um fantoche*" (pp. 30 e 43) não encontra acolhimento nas autoras, numa perspetiva pedagógica. Para ser a criança a construir um fantoche, não seriam necessárias grandes técnicas, qualquer material lhes serviria mas, ao educador, isso sim, já caberá outra responsabilidade. Por outro lado referem (p. 30) "*começávamos a estar fartas do chamado material de desperdício, fartas de fantoches feitos com copos de iogurte, com embalagens de Ajax, fartas das cabeças macrocéfalas feitas com pasta de papel*" (...) e, ainda, "*queríamos que os educadores percebessem que era importante que os seus fantoches fossem bonitos, bem-feitos, bem manipulados*".

Assim, caberia não já à criança pequenina a construção do fantoche, mas ser o próprio educador a levar para a sala de aula o fantoche por si construído.

Colocada a questão de saber o tipo de fantoche a construir, foram propostos aos educadores três tipos, de acordo com determinadas características e objetivos:

1. A "**marotte**" de varas – por ser um homem pequenino, por se poder sentar ao colo do educador, (...);
2. A "**marotte**" propriamente dita, de estrutura simples (cabeça e cruzeta);
3. O **fantoche de luva** – talvez por ser o mais adequado "no caso do educador, eventualmente, querer montar um pequeno espectáculo para crianças, por ser pequenino, (...)". (p. 31)

Independentemente dos motivos, de facto a escolha unânime recaiu sobre o primeiro, a *marotte* de varas (na parte final do livro as autoras apresentam uma ficha de construção). E foi, certamente, o tipo de fantoche escolhido, que veio a proporcionar uma vivência e uma ligação tão profundas. Um outro tipo de fantoche que, segundo as autoras, poderia conduzir aos mesmos resultados que a *marotte de varas* seria a marioneta (de fios) mas, "*dada a dificuldade na sua manipulação, optamos pela primeira*". (p. 59)

A essência do trabalho está patente naquilo que é o fantoche, na sua natureza e significado. Para as autoras (p. 37), é evidente que o fantoche, "*embora sendo um objeto inanimado, torna-se **alguém***". Desse modo, o fantoche é capaz de provocar essa ilusão "*quer naquele que o manipula quer naquele que o vê viver*".

Sem tal identificação/separação, em que um fantoche é um "outro", com a sua personalidade, com a sua identidade, diferente da própria identidade do que o cria ou o manipula, não será possível entender o seu verdadeiro valor. É isso que lhe dá vida, o que não poderia ser conseguido se se tratasse de um qualquer "*boneco*", construído por uma criança ou até mesmo por um educador.

Ao longo do processo de construção do seu fantoche, o educador vai vivenciando alegrias e angústias, dúvidas e dificuldades. Não se trata só da construção física, mas também da construção psicológica do seu fantoche como um ser "*vivo*" e distinto, de modo a ser "*alguém*". Está aqui implícito o conceito de animismo que, sendo mais próprio da criança, não deverá ser entendido como infantilismo, como "*pensamento ingénuo, próprio de quem não possui plenamente os princípios da razão*". No sentido das autoras, "*falar de animismo é falar de afetividade, pois o animismo é um laço (afetivo) que se cria entre o homem e o mundo. Tal laço não desaparece com a idade e é ele que possibilita que o imaginário de cada um se construa*". (pp. 40-41)

"*De todo o processo de construção, o modelar da cabeça é um dos momentos mais significativos deste "deixar-se possuir" pelo Fantoche*". Portanto, nessa criação, nessa construção, o educador vai, sem sombra de dúvida, projetar-se no ser criado. O

educador começa a sentir o Fantoche como "*algo que tem a ver consigo, algo que o interpela, que o perturba, que lhe provoca desejo de adoção ou de rejeição*". (p. 59)

Depois, ao manipular o fantoche por si criado, o educador vai sentindo que tem ali um prolongamento do seu Eu, na medida em que "*tudo o que diz através de mim (educador), não sou eu que o digo mas sim ele!*" (p. 60). Desse modo, porque ajuda o educador a conhecer-se melhor, ajuda-o a "*crescer*".

A partir do momento em que o Fantoche é sentido pelo educador como "alguém", como um ser "vivo" com o seu nome próprio, a sua "história de vida", a sua personalidade, os seus gostos e problemas como qualquer ser humano, poderá ser apresentado às crianças, e com elas fazer parte de uma história. Mas esse caminho nem sempre é fácil, há sempre resistências internas – o achar que está imperfeito, que ainda não se sente psicologicamente preparado para o mostrar, para o manipular (a manipulação é fundamental para "*dar vida*" ao fantoche).

Quando se deve levar o Fantoche para o Jardim de Infância? Sem pretender dar receitas, as autoras referem (p. 71) "*quando isso fizer sentido*", quando o educador se sentir preparado para o fazer, e que esteja disposto a assumir os riscos: "*No fundo, mas bem no fundo, o grande medo dos educadores é que as crianças não gostem dos seus Fantoches e os estraguem*" (p. 72). Dizem ainda: "*É evidente que os Fantoches correm riscos, tantos mais riscos quanto mais novas forem as crianças*". (p. 73)

As autoras referem que é preciso alguns cuidados, como por exemplo aproveitar o Fantoche para "*ensinar coisas*" mas servindo apenas de pretexto para os jogos, para os trabalhos em torno da compreensão de uma cor, por exemplo... (p. 85); haver também cuidado com o Fantoche para que não sirva de "polícia moral", do género "*temos de nos portar bem (...) porque senão o Fantoche fica triste, vai-se embora*". Consideram isto como uma incapacidade do educador e como uma chantagem afetiva sobre as crianças que adoram o Fantoche (p. 86). O Fantoche pode também ser "*inconveniente*", isto é, dizer coisas e ter reações que o próprio educador, investido no Fantoche, nunca diria ou faria em situação normal ... (p. 87).

Dos testemunhos apresentados, "*Histórias (...) que ajudaram a crescer*" (pp. 91-182) posso destacar alguns aspetos que me chamaram a atenção: a profunda identificação do Fantoche com o seu nome, com a sua identidade (um chinês – o *Xilingue*; um extraterrestre – o *Ziombe*; um palhaço – o *Zacarias*; um diabo – o *Azor*; um desempregado – *Fredo*; etc.); a inequívoca ligação do educador à personagem do seu Fantoche, o que lhe permite esclarecer todas as dúvidas, curiosidades e preocupações, assim como responder a todos os naturais "porquês"; nessa linha, o modo airoso como justifica a ausência, temporária ou definitiva, do Fantoche na

classe. Sim, porque o Fantoche é apenas uma personagem, um amigo das crianças, que, assim como foi convidado a comparecer num dado momento, envolto numa história, regressado de uma viagem, está com elas um tempo, em que as "*ajuda a crescer*", mas que depois se retira, ou porque vai para fora, ou vai de férias, podendo, contudo, fazer uma breve visita e depois retirar-se em definitivo ...

Durante a sua permanência e no convívio com as crianças, conta-lhes histórias, conta-lhes a sua vida, brinca com elas, envolve-se em tarefas; elas podem cuidadosamente tocar-lhe, falar com ele, perguntar-lhe ou sugerir-lhe coisas, falar por ele – o Fantoche pode ser quase um segundo Educador... E mesmo quando alguma criança se apercebe e diz "*não é o (Fantoche) que fala, mas és tu que falas*", a resposta que recebe é do género "*não é, mas ... faz de conta*"!

Poderá pôr-se a questão, parafraseando as autoras (p. 146): "*se os meninos acham que eles são gente mesmo, porque não levar pessoas que contassem histórias, que falassem de si, em vez dos fantoches?*". E respondem: "*Estes Fantoches são gente para os meninos, no entanto podem ser sentidos como gente diferente. Esta diferença, que lhes vem da sua forma física e natureza inerte, é importante em termos de Desenvolvimento*". E cada um, com a sua história, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, para o descobrir os outros, para um retraçar de fronteiras que separam ou unem o mundo interior e o mundo exterior, para desenvolver as noções de espaço-tempo, para gerir a distância que separa o Eu do Outro, para desenvolver a expressão plástica, a expressão matemática e, até mesmo e ao seu nível, para a educação sexual ... (pp. 148-154).

Por tudo o que foi dito, relativamente à obra citada, pode constatar-se da importância de que se revestem os fantoches na formação de educadores de infância e, pela sua adequada utilização, no desenvolvimento das crianças.

Em jeito de conclusão, e de acordo com o que diz Edvard Majaron, *o uso de fantoches pode resultar numa contribuição significativa para um sistema educativo mais humano e menos stressante, nos primeiros anos da integração de uma criança num grupo/turma, onde começa o seu processo de socialização. E mais: os fantoches estimulam a imaginação e a criatividade, que são a melhor dádiva ou contributo para o desenvolvimento da criança. (Majaron, s.d., p.4)*

1.4. Tipos de Marionetas – técnicas e materiais

- Os vários **tipos de Marionetas**:

1.4.1.- De Fios

As **marionetas de fios** são movimentadas por cordões ou fios que vão dos membros para a cruzeta de controlo na mão do manipulador. O movimento é feito por meio da inclinação ou oscilação da cruzeta, mas os fios são também puxados um a um quando se deseja um determinado movimento. A marioneta chega a ter nove fios: um em cada perna, um em cada mão, um em cada ombro, um em cada orelha (para mexer a cabeça) e um na base da coluna, para permitir a inclinação do boneco. A manipulação de uma marioneta de muitos fios é uma operação complexa que exige muito treino e habilidade.

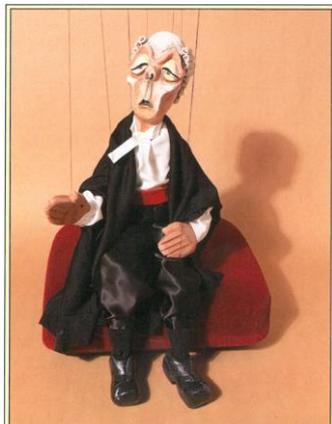


Fig. 1. Marioneta de fios

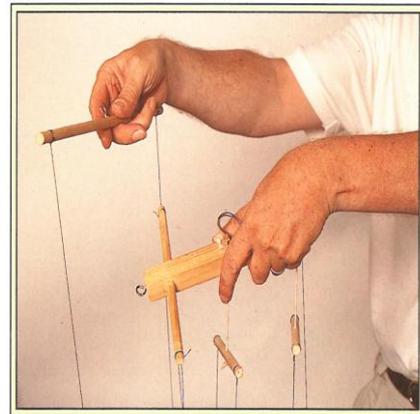


Fig. 2. Manipulação com a cruzeta

Para amarrar os fios é necessário perfurar as várias partes da marioneta. Nas articulações é colocado um laço de arame para prender os fios e permitir a manipulação controlada pela cruzeta. A haste destina-se à cabeça que deriva para os comandos dos membros superiores.

1.4.2. - De Vara – Fig. 3



Na **Marioneta de Marote e Vara**, o manipulador encaixa a mão direita até à cabeça e são fixadas varas às mãos da marioneta, que o manipulador pode mover e erguer com a mão esquerda. A marioneta pode bater palmas ou abraçar, com ambas as varas controladas pela mão esquerda do manipulador.

O boneco de vara está adaptado a peças de ritmo lento e preciso e o número de manipuladores pode ser um e às vezes dois ou três por uma única figura. As varas são finas e são usadas para movimentar as mãos e, se necessário, as pernas.

As mãos são feitas de blocos de madeira, recorrendo a serras, formões e grosas. Os braços e as pernas são feitos de tubos de pvc das instalações elétricas. É necessário vestir a marioneta antes de serem colocados os controles das mãos.

1.4.3. - De Sombras

A **Marioneta de Sombras** ou "teatro de sombras chinesas" faz parte do teatro de papel. Este teatro trabalha com silhuetas: é a forma mais antiga das marionetas, dando uma envolvimento algo mágica.



Fig. 4. Minhas figuras



Fig. 5. Manipulação

O teatro de sombras e o teatro de papel são parecidos, pois ambos criam a ilusão de tridimensionalidade; esta técnica trabalha a lateralidade – jogo das escalas das figuras.

No século XVIII, o teatro de sombras teve um grande impulso e espalhou-se por toda a Europa. As Sombras Chinesas são figuras planas recortadas em cartão ou couro (material opaco), presas por arames e encostadas a um *ecran* translúcido no qual incide uma luz. O movimento dos bonecos é feito por arames ou fios. Este tipo de manipulação é feito por trás e perpendicularmente à silhueta onde incide a luz. As figuras são apresentadas umas de perfil e outras de frente, podendo ser recortados pequenos orifícios no interior, que serão tapados com acetato de cor ou papel celofane colorido.

1.4.4. - Fantoche de Luva

O **Fantoche de luva** mais conhecido em Portugal, o "**Dom Roberto**", é constituído por um fantoche de pano onde se enfia a mão e o braço, sendo o indicador enfiado na cabeça e o polegar e o médio nos braços do fantoche. Os dedos utilizados para movimentar o fantoche são os três dedos que se usam para escrever. Movimentar a cabeça e as mãos do fantoche requer uma grande destreza da mão que manipula o fantoche.

A criança deve participar ativamente em todo o processo de realização dos fantoches, o que permite o desenvolvimento de competências ao nível técnico e tecnológico. O corpo do fantoche é geralmente feito a partir da base de um molde, transferido para o tecido e posteriormente recortado, alinhavado e cozido manualmente ou na máquina de costura. O comprimento do tecido corresponde aproximadamente a $\frac{1}{2}$ da altura do braço, permitindo assim uma boa manipulação.

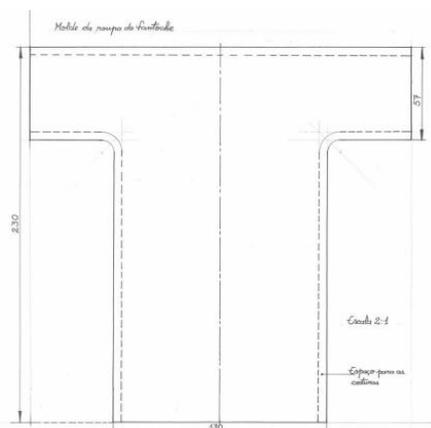


Fig. 6. Molde do fantoche

A partir da forma acima reproduzida, o fantoche é vestido de acordo com a caracterização da personagem. Numa das mangas introduz-se o dedo polegar e na outra o dedo médio (braços do fantoche), que o vão movimentar, bem como o dedo indicador, que se enfia no pescoço. As mãos podem ser executadas em cartão, em barro ou em madeira; este último material é o mais adequado, devido ao som que produz quando se movimentam as mãos feitas em madeira.

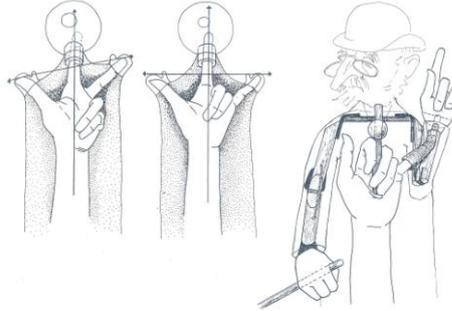


Fig. 7. Manipulação do fantoche

Os materiais para a modelagem da cabeça podem ser os seguintes: esferovite, papel de jornal recortado aos bocadinhos (*papier mâché*) com cola branca, madeira e outros materiais: **pasta de papel, pasta de madeira, cartolina, cartão e madeira**. O fantoche é visto da cintura para cima e normalmente não tem pernas. A apresentação deste *show* surge ao ar livre um pouco por toda a Europa. A manipulação do fantoche de luva permite uma boa agilidade e rapidez de movimentos do artista; a única limitação é o seu relativamente reduzido tamanho.

Etapas de construção da cabeça e membros - Fantoche de Luva

- ✎ Começar pela modelação da "**Cabeça-do-Fantoche**" em esferovite, com a máxima perfeição, consistência e solidez na forma da cabeça.
- ✎ Modelação da forma com os pormenores de expressividade e perfeição no que se refere aos elementos faciais.



Fig. 8. Modelação da cabeça

- ✎ Obtida a forma definitiva da cabeça, começa-se por recortar vários papéis de jornal aos bocadinhos para um recipiente. Noutro recipiente prepara-se a cola branca com água, a fim de permitir uma melhor diluição da cola.
- ✎ Passa-se pela cola branca cada bocadinho de papel, deixando escorrer o excesso de cola e seguidamente aplica-se na base da cabeça do fantoche. A cola branca possui acetato de *polivinil* na sua composição, que vai permitir uma boa contração da pasta de papel.



Fig. 9. Aplicação da pasta de papel

- ✎ É importante que a aplicação dos bocadinhos de papel obedeça a algumas orientações. Temos a linha que demarca a metade da cabeça, linha oval que passa pela extremidade das orelhas e a $\frac{1}{2}$ do pescoço. A estrutura de base é a bola de esferovite que, depois de esculpida para se obter todas as feições do rosto, é revestida com duas a três camadas de tirinhas de papel envolvidas em cola branca.
- ✎ Enquanto se aguarda pela secagem da cola branca na cabeça do fantoche, aproveita-se para esculpir as mãos em madeira. Como já referi, este material é ótimo por permitir libertar sons que resultam do batimento. À volta das mãos, para lhes dar mais comprimento, envolve-se uma tira de cartão.



Fig. 10. Modelação das mãos



Fig. 11. Material – madeira

- ✎ É necessário passar uma base de tinta e cola branca para cobrir o papel de jornal e a cabeça, para que fique numa cor uniforme. A identidade da personagem vai surgindo a partir da pintura dos elementos de expressão. O primeiro passo é o estudo das cores que vão ser aplicadas na cabeça; o material de pintura deverá ser a tinta acrílica, utilizando pincéis de três tamanhos, para grandes, médias e pequenas superfícies.

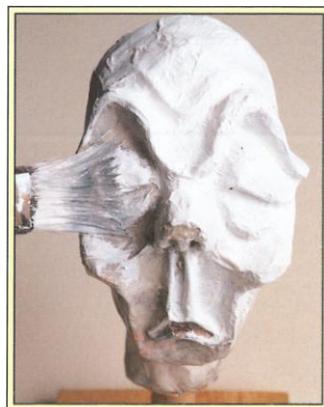


Fig. 12. Aplicação da base

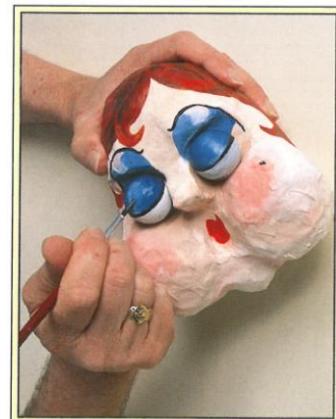


Fig. 13. Pintura da cabeça

- ✎ O manipulador do fantoche é o fantocheiro, que procura expressar e transmitir vida através do próprio fantoche. Para isso é necessário um grande domínio das técnicas de manipulação, de modo a que o manipulador se possa confundir com o fantoche, transmitindo emoções e sentimentos que, passados para o fantoche, sejam interpretados e compreendidos pelo público.



Fig. 14. Manipulação das mãos



Fig. 15. Manipulação do conjunto

- ✎ O fantocheiro é um artista, um ator dedicado ao seu trabalho, que procura repetir muitas vezes os movimentos para ter sucesso. Tem de ter um bom domínio do foco de visão (o olhar do boneco); o boneco normalmente olha pelo nariz, quando não existe movimento da pupila dos olhos.

"O olhar do boneco é o que lhe dá vida e o faz pensar. Se o boneco deixa de ver, ele morre." (Salles, 2003, p.8)

- ✎ Todo o boneco ou forma animada possuem um ponto central de equilíbrio. Nesse ponto central passa o eixo que permite o equilíbrio da forma, do qual se sai e depois se volta conforme as situações do movimento executado. A manutenção desse eixo é necessária para uma manipulação correta e expressiva.
- ✎ O manipulador pensa e estuda cuidadosamente todos os movimentos, para que seja possível transmitir as mensagens previamente estudadas entre ele próprio e o fantoche; entre ambos têm de existir movimentos de cumplicidade quando trabalham em cena, pois só assim o trabalho ganha vida, indispensável para a criação de um espetáculo de teatro de fantoches.
- ✎ As técnicas de manipulação dos fantoches exigem a intervenção de alguns mecanismos de certa complexidade, para se conseguirem movimentos perfeitos. Também a modelação e a pintura dos rostos, para que os fantoches pareçam ou não humanos, é fundamental para conquistar o público. O fantoche, quando sobe ao palco, tem de saber o que vai dizer, o que pensa e sente; a sua presença não é apenas entretenimento, tem de haver improvisação e capacidade de se adaptar a situações de mudanças inesperadas, além do domínio dos textos e das vozes.

Figuras 10 a 13. Puppets and Puppet – Making. David Currell.

Figuras 14 e 15 – Registos fotográficos próprios.

O fantoche tem, assim, de ser manipulado de uma forma correta e o vocabulário utilizado deve ser facilmente perceptível e adequado ao público. Tanto as Marionetas como os Fantoches devem movimentar-se de forma fluída, solta e natural. **A manipulação assenta em alguns postulados:**

1. Ponto Fixo – o olhar do fantoche tem de se fixar no nariz do observador para permitir coordenação; trata-se de uma qualidade psicomotora, cognitiva, afetiva e coletiva.

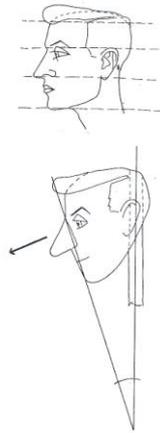


Fig. 16. Ponto Fixo do fantoche

2. Verticalidade (braço esticado), Lateralidade (o que o autor transmite ao espetador) – braço esticado permitindo que o fantoche fique bem alto. A manipulação obedece a movimentos articulados, pois o braço faz **movimentos em forma de V**, o que permite os movimentos de caminhar de forma suave ou mais apressada. Quando o fantoche está em cena pode aparecer e desaparecer de forma súbita, o que dá uma outra dinâmica à representação das cenas.



Fig. 17. Verticalidade do corpo e braços

3. Foco de visão – direção do olhar: relaciona-se com a direção para onde são projetados os olhares do fantoche, tendo como orientação o nariz e os olhos. A partir de uma forma é possível criar os elementos de expressividade do rosto, tendo sempre em atenção dois elementos fundamentais, os **olhos e o nariz**.

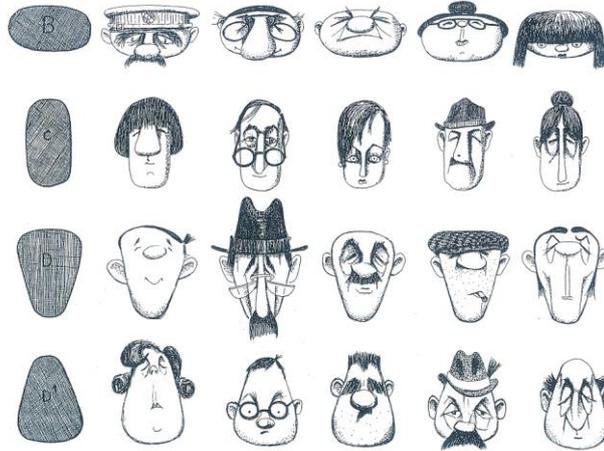


Fig. 18. Expressividade do Foco de Visão

Estas são algumas das formas básicas para a construção de cabeças em madeira, fazendo a conjugação dos elementos expressivos. Aqui a imaginação não conhece limites, no que se refere à criação de formas tridimensionais.

Quando existem vários fantoches em cena, é importante que a intervenção seja feita de forma organizada. Se um fantoche fala e gesticula, o outro ou outros devem manter-se parados a fim de evitar confusão ou, mais propriamente, não interferindo ou atrapalhando as outras personagens. Não é conveniente estar muito tempo estático ou parado, mas deve gesticular levemente com os braços em movimento ondulante ou saltitante.

Se desejamos que o fantoche faça uma vénia, ele deve dobrar a cabeça pela articulação dos dedos do manipulador, dobrar as costas pela articulação do pulso do manipulador, mantendo o resto do corpo vertical; as entradas e saídas de cena podem ser feitas pelas partes laterais, mantendo sempre a verticalidade.

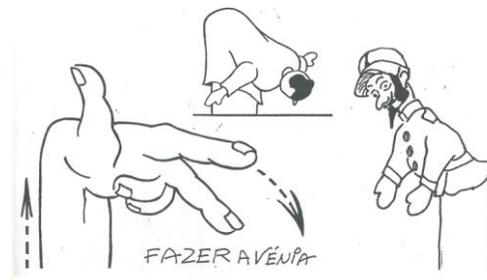


Fig. 19. Posição da mão para a manipulação

De acordo com o que foi referido, é possível constatar que o orifício onde é introduzido o indicador para movimentar a cabeça pode ter um espaço mais largo para introduzir um segundo dedo. Desse modo é mais fácil ao manipulador utilizar dois dedos para movimentar a cabeça, no entanto o mais habitual e comum é a cabeça do fantoche ter um orifício onde exista espaço para um único dedo – indicador.



Fig 20. A mão e a cabeça do fantoche

A maneira recomendável para mexer num fantoche de luva é colocar dois dedos no pescoço (o indicador e o dedo médio), dois num braço (o dedo mindinho e o dedo anelar) e o polegar no outro braço.

Este método é o aconselhável, porque o facto de colocar dois dedos no pescoço possibilita uma melhor e maior variedade de movimentos da cabeça. Para mover a cabeça, por exemplo, podem-se separar ligeiramente os dedos e meneá-los alternadamente para a frente e para trás.

Para se fazer uma cabeleira, cortam-se várias tiras de lã ou outro material que dê a volta à cabeça do boneco, de um lado a outro da testa. Franze-se com alinhavos a parte de cima da tira, para se adaptar à curvatura da cabeça.

O Fantoche de luva é ergonomicamente e tecnicamente uma excelente base experimental de diferentes saberes, permitindo a articulação de diferentes áreas disciplinares curriculares (língua portuguesa; matemática; educação visual e tecnológica; expressão musical e dramática, entre outras igualmente importantes).

1.4.5. - Marioneta de Esponja

Procurei apresentar os princípios básicos de modelação da esponja através do corte, dobragem e colagem. O processo de construção de uma marioneta em esponja implica **estudar a desconstrução da figura humana nos diversos sólidos geométricos regulares e irregulares** que compõem esse volume tridimensional complexo. A construção da marioneta de esponja implica o estudo do Crânio, Rosto, Tronco e Membros superiores e inferiores.

Para construir marionetas de esponja tem de se atender à sua forma mais ou menos completa, à função e à articulação da boca e dos membros. Durante o processo de construção, serão aplicados os conhecimentos técnicos e tecnológicos fundamentais para a modelação da esponja através do corte, dobragem e colagem.

Depois de se ter o projeto do desenho da forma pretendida, passamos à estruturação dos diferentes moldes em cartolina, que serão transferidos por decalque para a esponja. Os elementos estruturantes da forma são colados com cola de contacto. À medida que se vão colando as formas, apercebemo-nos da definição tridimensional dos objetos.



Figs. 21 e 22. Projeto e Planificação dos moldes da Marioneta

Figuras 21 e 22. Registos fotográficos de ações de formação frequentadas.

Desenho geométrico dos moldes da marioneta – Planificação dos volumes

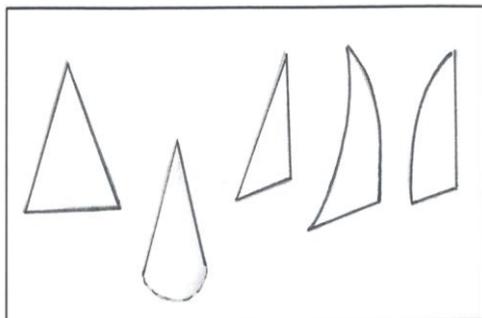


Fig. 23. Cones – narizes

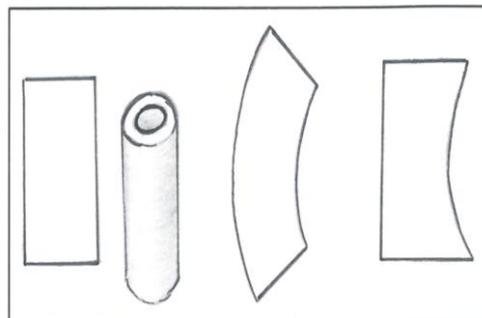


Fig. 24. Tubulares do tronco e membros

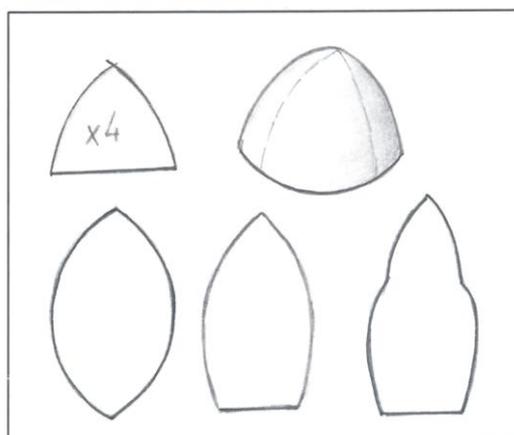


Fig. 25. Forma da cabeça

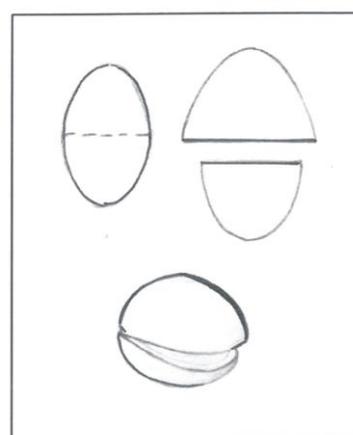


Fig. 26. Forma da boca

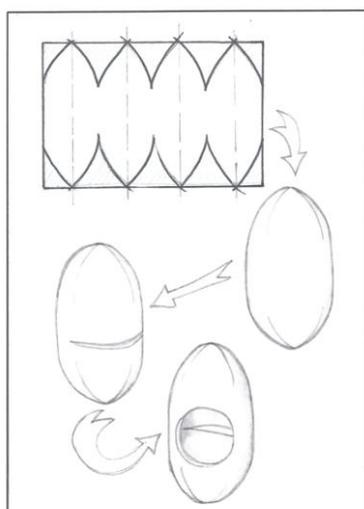


Fig. 27. Planificação da cabeça

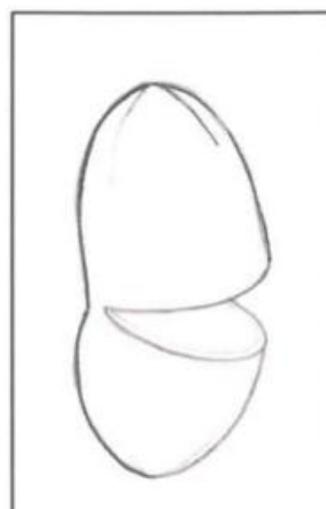


Fig. 28. Montagem da cabeça

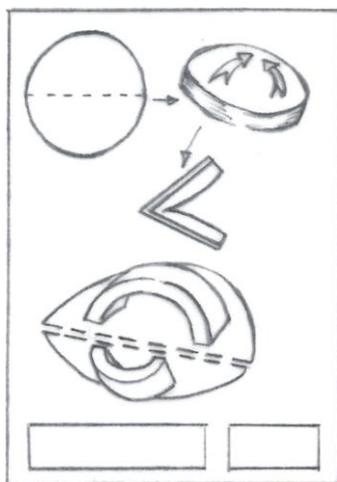


Fig. 29. Articulação da boca

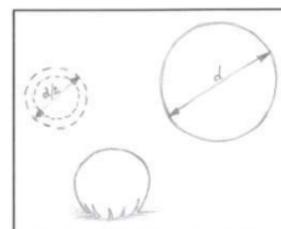
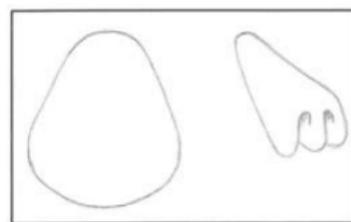


Fig. 30. Montagem do nariz

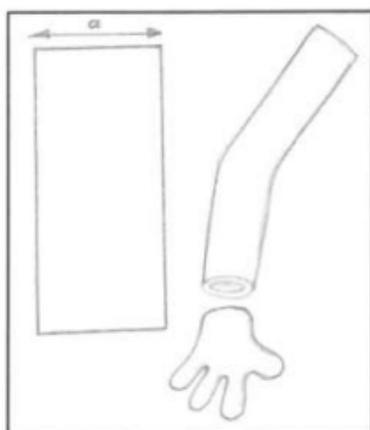


Fig. 31. Montagem da mão

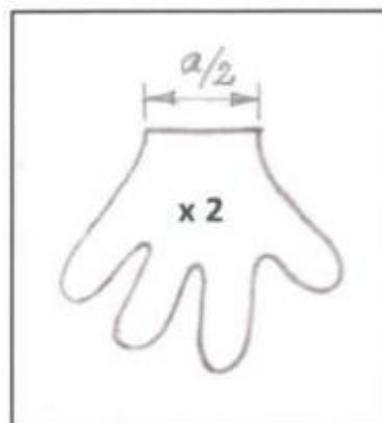


Fig. 32. Medição da mão

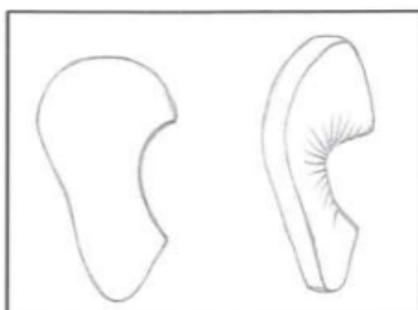


Fig. 33. Orelhas

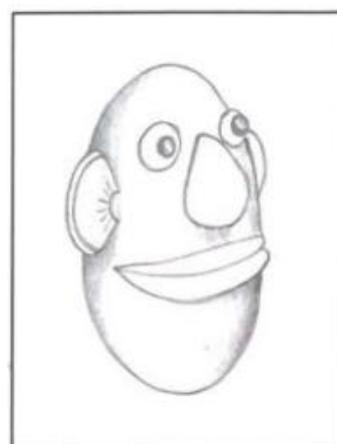


Fig. 34. Cabeça

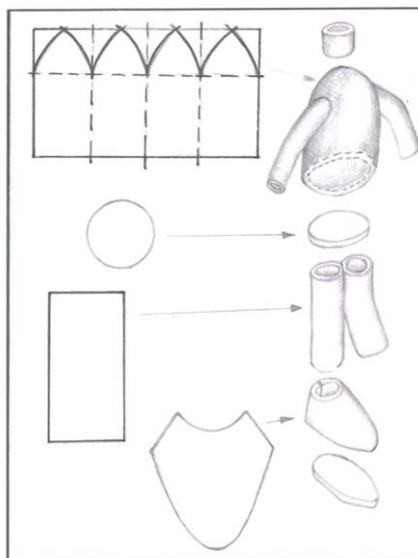


Fig. 35. Os elementos do corpo da marioneta



Fig. 36. Construção do nariz

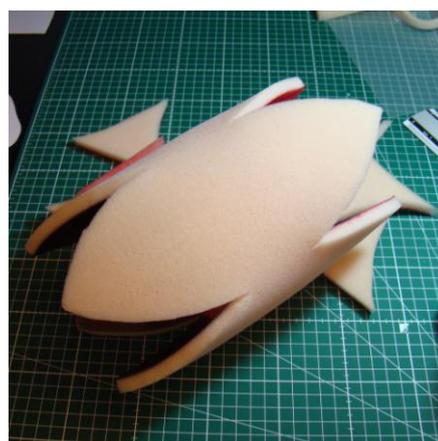


Fig. 37. Estrutura da cabeça



Fig. 38. Planificação dos moldes



Fig. 39. Simetria e perpendicularidade

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo



Fig. 40. Esponjas de várias cores



Fig. 41. Retângulo – molde principal



Fig. 42. Molde sobre a esponja

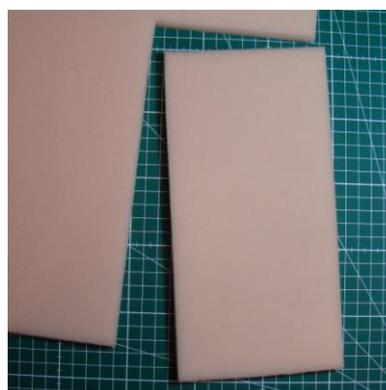


Fig. 43. Recorte da esponja

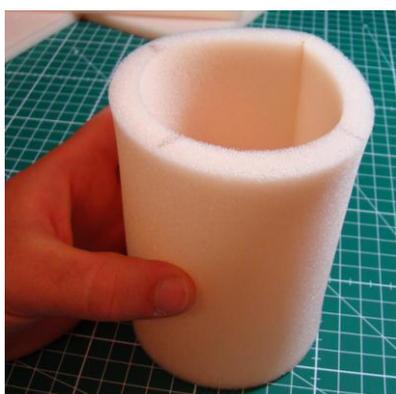


Fig. 44. Colagem do retângulo



Fig. 45. Realização da cabeça

Figuras 23 a 35. Realização de moldes para a construção das marionetas.

Figuras 36 a 51. Formação Pedagógica em Marionetas de Esponja, Companhia de Marionetas Mandrágora, junho/2011. Espinho.

O corpo da Marioneta



Figs. 46 e 47. Recorte e colagem dos Moldes



Fig. 47



Fig. 48. Definição da forma



Fig. 49. Colagem dos elementos



Fig. 50. Estudo cromático



Fig. 51. Expressão da forma

Museu da Marioneta de Lisboa. Catálogo de Exposição de Lisbon's Puppet. 2001

CURRELL, David. Puppets and Pupper-Making; Mallard Press, 1992. Págs.13 - 62

2 - PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1. Caracterização do contexto da Escola

O concelho de Albergaria-a-Velha, em cuja sede se encontra o Agrupamento de Escolas, está limitado, a norte, pelos municípios de Estarreja e Oliveira de Azeméis; a leste, por Sever do Vouga; a sudeste, por Águeda; a sudoeste, por Aveiro e, a noroeste, através de um canal da Ria de Aveiro, pela Murtosa.

O rio Vouga contorna parte do Sudoeste e Este do Concelho, e o seu afluente Caima atravessa as freguesias de Ribeira de Fráguas e Vale Maior. O concelho encontra-se situado no cruzamento dos eixos viários mais importantes do país – IP1 / AE1 (Lisboa / Porto), A 25 (Aveiro / Vilar Formoso) e IC2.

O concelho de Albergaria-a-Velha, criado em 1835, por desmembramento do concelho de Aveiro, possui uma área total de 155,98 km² e é composto por oito freguesias: Albergaria-a-Velha, Alquerubim, Angeja, Branca, Frossos, Ribeira de Fráguas, S. João de Loure e Vale Maior.

É uma região servida por infraestruturas rodoviárias que a atravessam, constituindo um ponto estratégico de paragem para os transportes europeus, nacionais e intra-concelhios (as freguesias são servidas, sobretudo, pela Rede de Transportes Escolares). (Projeto Educativo da Escola Secundária)

2.2. Caracterização da turma

A turma F do 11º ano frequenta o Curso Profissional de Nível Secundário de Técnico de Apoio à Infância. A turma é constituída por vinte e duas alunas, em que a mais nova tem dezasseis anos e a mais velha tem vinte anos, sendo a média de idades de dezassete anos. Trata-se de alunas que já tiveram algumas retenções ao longo do seu percurso escolar e, devido a sucessivos insucessos escolares, optaram por um curso profissional, como forma de facilmente entrarem no mercado de trabalho e por gostarem de, no futuro, virem a trabalhar com crianças. A minha investigação, incidiu, portanto, sobre as alunas da referida turma.

2.3. O Projeto no contexto da disciplina de Expressão Plástica

A partir da definição do tema do projeto – "**Diversidade Cultural concretizada nas marionetas de esponja**", passou-se à estruturação dos temas segundo o número de aulas disponíveis e às planificações das atividades / estratégias procurando aferir da respetiva ligação com os conteúdos de Educação Visual; procedeu-se, também, à requisição de vários materiais mais específicos, que habitualmente não existem nas salas de aula, bem como à calendarização de todo o processo de trabalho.

O método de resolução de problemas foi a metodologia aplicada para desenvolver capacidades e competências, consubstanciadas num determinado conjunto de conhecimentos a adquirir. Como ponto de partida, a realização de alguma investigação direcionada ao trabalho do desenho de observação do rosto e da figura humana, bem como à exploração de materiais selecionados e respetivas técnicas. Seguiu-se a estruturação do processo de construção, tendo em atenção o seguinte percurso:

a) Situação

Envolver a Escola /Comunidade Educativa com o Meio, num Projeto comum.

O Meio, neste caso, está representado pela Associação Humanitária Mão Amiga "O Aconchego", que acolhe, temporariamente e em regime de emergência, crianças dos 0 aos 12 anos de idade.

b) Situação – Problema

Será que os Direitos da Criança são respeitados, do mesmo modo, em todos os continentes? Surge a necessidade de trabalhar os DIREITOS da CRIANÇA, que são universais, numa lógica de diversidade cultural.

c) Investigação / Pesquisa

- Direitos da criança.
- Tradições culturais, artísticas, linguísticas, sociais e outras.
- Procurar saber como é que se organizam os níveis de ensino nos diferentes países, de cada continente. Será que o ensino é obrigatório?
- Construir um Portefólio para organizar os textos e imagens.

- Pesquisar tipos de Marionetas e fazer uma abordagem aos materiais, às técnicas e às suas propriedades.

d) Definição do Problema

Diálogo / brainstorming aberto entre as alunas, a fim de proporcionar a seleção do continente a abordar, associando-lhe o respetivo direito da criança, também selecionado.

Formação dos grupos de trabalho, a partir dos seis continentes (Europa; África; Ásia; Oceania; América do Norte e Sul e Antártida). Cada grupo de trabalho analisa criteriosamente os direitos da criança para poder selecionar um direito que melhor se enquadre no respetivo continente. Numa perspetiva de interdisciplinaridade, o professor da disciplina de Sociologia trabalhou esta temática, em articulação com a disciplina de Expressão Plástica, no âmbito da sensibilização, do conhecimento e motivação.

Apresentação de diferentes tipos de Marionetas - fantoches, marionetas de fios e de esponja. As alunas demonstraram grande interesse pela Marioneta de Esponja, selecionada para a realização de trabalho.



Fig. 52. Marioneta de Esponja



Fig. 53. Marioneta de animação

e) Projeto-ação

- Planificação dos vários desenhos de expressão livre e geométricos.
- Elaboração de estudos gráficos relacionados com o rosto e a figura humana.
- Idealização e estudo do tema selecionado – Marionetas de esponja.
- Seleção dos materiais mais adequados à elaboração do projeto.
- Exemplificação das técnicas relacionadas com as qualidades do material.

f) Realização do Projeto

Execução das Marionetas de esponja, fazendo a simbiose dos projetos das alunas.

g) Avaliação

Análise e reflexão sobre o trabalho realizado e sobre o processo adotado para chegar ao resultado final.

Análise crítica da solução encontrada: as Marionetas e a exposição final.

2.4. Descrição das atividades - Módulo nº 7

PRÁTICAS DE REPRESENTAÇÃO APLICADA I

Objetivo Geral disciplinar:

Pretende-se que as alunas desenvolvam a capacidade de construção de formas tridimensionais, a partir do desenvolvimento de técnicas e aptidões para o desenho expressivo de formas bidimensionais, aplicando a metodologia projetual.

Objetivos de Aprendizagem:

- Representar formas bidimensionais, a partir da observação de rostos e figuras humanas;
- Construir Marionetas manipuláveis em esponja, revestidas de outros materiais, que contribuam para a criação e identificação de formas tridimensionais;
- Aplicar as técnicas de manipulação adequadas às marionetas de esponja construídas.

1º Momento – Sensibilização

O primeiro momento surgiu quando, numa aula do 1º período na disciplina de Expressão Plástica, foi colocado à consideração da turma o interesse em participar num projeto que permitisse envolver a Escola e a Comunidade Educativa com o Meio, em algo que estivesse não só contemplado no Programa da disciplina de Expressão Plástica mas também pudesse servir como uma mais-valia para o Curso de Técnico de Apoio à Infância.

Tendo já presente a ideia de envolver o meio e a escola num projeto comum, e conhecendo algumas realidades de associações que existem perto da Comunidade Educativa, partiu-se do tema dos Direitos da Criança, tendo em vista uma Associação, no caso "O Aconchego".

Numa das aulas de Sociologia, o professor propôs a análise e reflexão sobre o documento, aproveitando o ensejo para sensibilizar as alunas acerca do valor da vida humana, em particular o das crianças que não têm família, escola, habitação e uma boa alimentação. Se existe a Associação Humanitária Mão Amiga "O Aconchego", em Albergaria-a-Velha, é porque infelizmente, existem crianças que não têm uma família e, as próprias alunas, um dia, quando forem trabalhar, irão encontrar situações de **crianças com necessidades de afeto, carinho e de um lar**.

No módulo nº 7, um dos objetivos de aprendizagem era a construção de fantoches ou marionetas. Daí resultou ser necessário fazer-se a sensibilização e apresentação de diferentes tipos de marionetas e de materiais; dos vários possíveis, a esponja ganhou com expressiva vantagem, talvez por se tratar de uma novidade.

Na turma estabeleceram-se diálogos, numa perspetiva de "*brainstorming*", para tentar enquadrar a marioneta num contexto, uma vez que o objetivo seria a construção de vários exemplares, de modo a que cada uma tivesse identidade própria. Surgiram algumas questões: Vamos fazer marionetas para quê? As marionetas vão representar personagens? Na perspetiva da universalidade dos Direitos da Criança, chegou-se ao conceito "Diversidade Cultural", remetendo para os diferentes continentes.

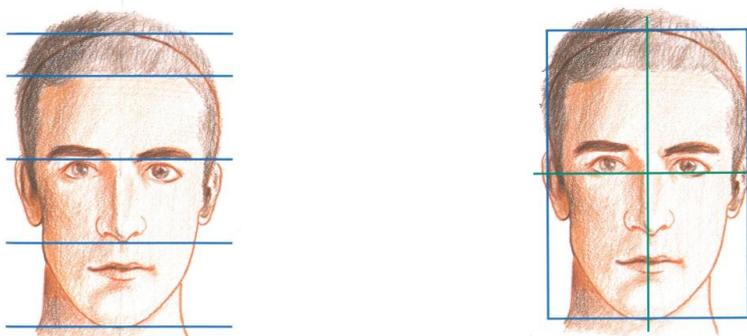
Na aula foi feita uma apresentação em *Prezi* relacionada com a diversidade de culturas, tradições e raças. Procurou-se passar a mensagem de que, apesar de tanta diversidade, existem muitas coisas em comum, como a língua, o inglês, falado em muitos países de diferentes continentes. Outro é a emigração, que permitiu um maior cruzamento de povos e o intercâmbio de culturas, dando como exemplo o dos Estados Unidos, bem como o de outros países da América do Norte e do Sul.

2º Momento – Observação de rostos do mundo

As alunas começaram por observar e analisar os rostos do mundo, os vestuários mais característicos e outros pormenores importantes para o estudo do rosto e da figura humana. A análise pormenorizada dos traços fisionómicos das pessoas dos diferentes continentes permitiu compreender melhor as suas origens, a língua, os hábitos culturais, os tipos de vestuário e outros. O Desenho de observação do rosto e figura humana assume-se, assim, como linguagem universal, na diversidade de culturas.

Através do Desenho é possível descrever, registar, analisar e classificar um conjunto de elementos que permitem o entendimento do mundo, devido à sua função informativa e explicativa. O desenho é uma técnica de representação, permite registar o que observamos ou imaginamos.

Observação detalhada de diferentes Rostos do Mundo, análise dos elementos de maior expressividade, que melhor identificam os povos desses continentes. Analisar os pormenores estruturantes do rosto e da figura humana, nomeadamente na representação gráfica da cabeça.



Figs. 54 e 55. Cânone do Rosto Humano

O estudo do **Rosto Humano através do Desenho de Observação artístico e rigoroso**, mediante a análise de imagens de Rostos e Figuras do mundo.

A Forma e a Proporção da cabeça humana implicam o respeito por um conjunto de regras necessárias ao desenho do **Cânone do Rosto**, que é o modelo de perfeição para toda a arte clássica. É importante que seja feita uma observação atenta e pormenorizada dos elementos de expressividade do rosto dos povos dos diferentes continentes.



Fig. 56. Estudo do Rosto Humano 1

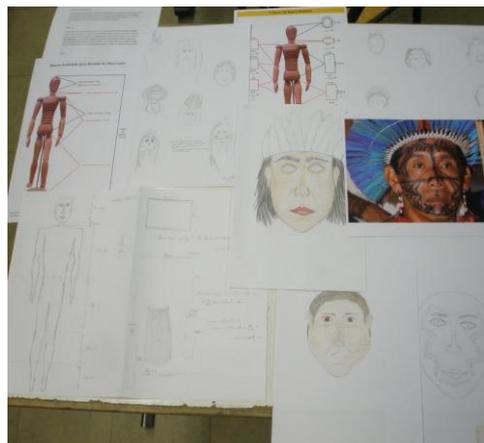


Fig. 57. Estudo do Rosto Humano 2

3º Momento – *Desenho do Rosto e da Figura Humana*

No estudo do rosto e da figura humana foram abordados conteúdos de Educação Visual, no que concerne ao desenho de observação, que é "a representação gráfica do que está perante o nosso olhar" (Modesto et al, 2013, p.86), respeitando o Cânone do Rosto e da Figura Humana. Nestes desenhos do rosto e da figura humana utilizaram-se lápis de cor e canetas de feltro pretas.

Fig. 58 . Desenhos de Rostos - Trabalhos das alunas



Marionetas: das personagens à descoberta do mundo



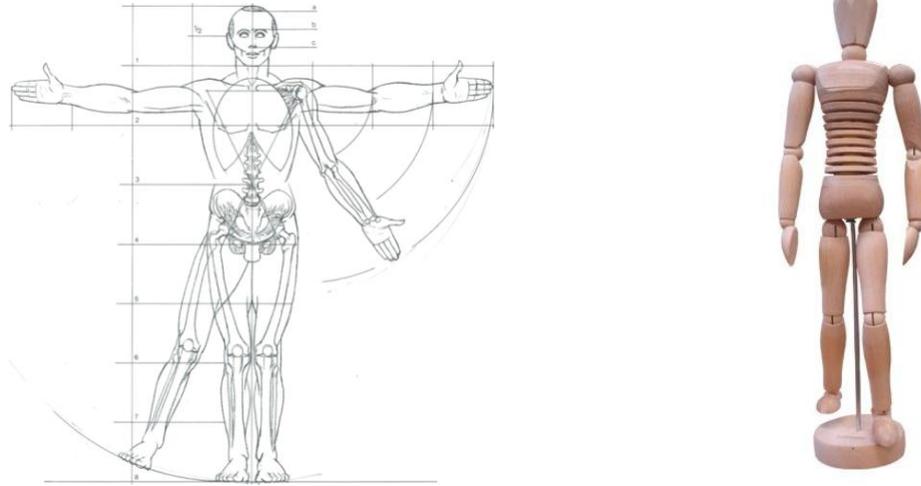
O desenho do rosto humano permitiu definir a expressividade do rosto da marioneta associada a cada continente, com preocupações ao nível da cor de pele, da forma do cabelo e de outros elementos expressivos.



Fig. 59. Projeto de duas alunas: Rosto e Figura Humana

O cânone implica a divisão do corpo em oito partes iguais, correspondendo a parte superior à cabeça, que é utilizada como medida padrão, de acordo com estudos

utilizados desde a Grécia Clássica. A forma à medida das pessoas: **Antropometria – Cânone da Figura Humana**, respeitar a proporcionalidade. A **Estrutura** como elemento fundamental de todas as formas.



Figs. 60 e 61. Cânone da Figura humana e Boneco Articulado

O modelo da figura humana referenciado é exemplificado no Boneco / Modelo Articulado, que ajuda a perceber a estrutura corporal da figura humana e a compreender as proporções e as articulações da figura. Nesta fase as alunas iniciaram estudos relacionados com o corpo humano, tendo como exemplo o boneco articulado, para melhor compreenderem a localização das articulações e encaixes dos membros superiores e inferiores.

4º Momento – Utilização do boneco articulado

A matemática esteve presente, tendo até a professora da disciplina visitado a sala de aula para acompanhar o trabalho das suas alunas. Foram entregues, a cada aluna, duas fichas informativas com as medidas do boneco articulado, para que pudessem calcular a razão e fazer a conversão para o tamanho aproximado à sua própria altura. Aqui esteve presente a articulação de saberes, tão necessária em todas as áreas curriculares disciplinares. Valorizou-se a importância da matemática quando foram feitas medições, cálculos mentais, escalas de ampliação e operações algébricas.

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo

Boneco Articulado para Desenho de Observação

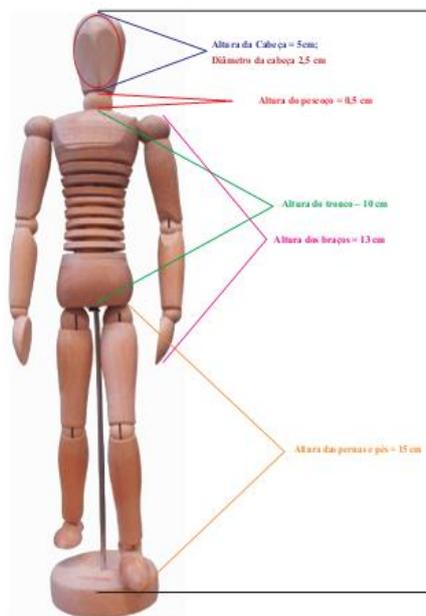


Fig. 62. Medições no boneco articulado

- Círculo de Leitores. "Cabeça e Retrato". Escola de Desenho e Pintura. 2004. Pág.18 e 19
- Coleccion Leonardo. "Las Bases del Dibujo 2". Vinciana Editora. Distribuida por Teker

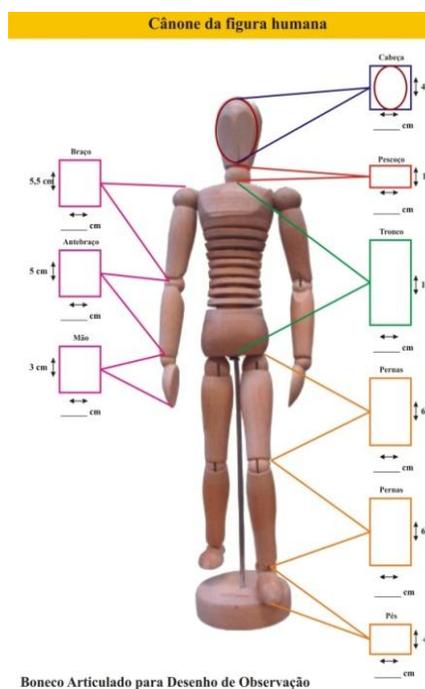


Fig. 63. Cálculo das medidas

Dado que, na aula precedente, não fora possível realizar os cálculos com maior precisão, decidi apresentar uma outra ficha informativa com as medidas exatas, em que as alunas só teriam de fazer a conversão para uma escala ampliada. Este trabalho permite saber com rigor o comprimento do tronco, dos braços, das pernas e da cabeça da Marioneta.

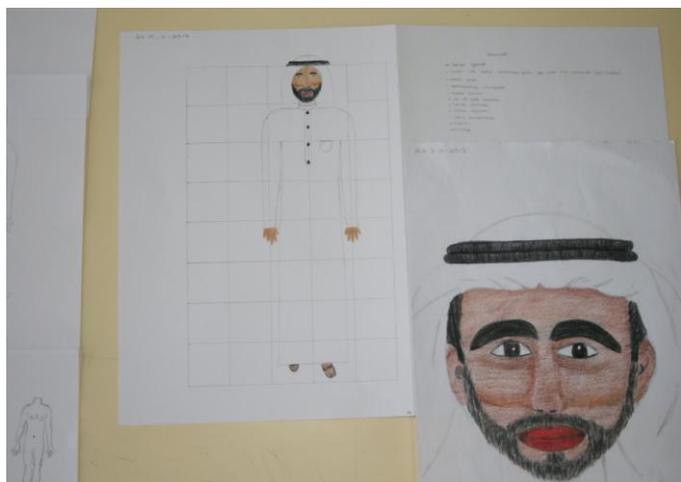


Fig. 64. Estudo da Figura humana

Desenhar o que observamos é investigar e compreender as formas, estabelecendo um entendimento entre as linhas estruturantes, as linhas de contorno e a proporção (relação dimensional).

A preocupação prende-se com as dimensões reais da estrutura da forma tridimensional, sendo necessário efetuar alguns cálculos para melhor compreender e comparar a relação dos tamanhos do boneco articulado com os da Marioneta de esponja à escala ampliada. Aqui está presente o desenho de observação da estrutura geométrica da forma, em que a representação é mais rigorosa e onde se identificam, com clareza, as partes que constituem o boneco de esponja e o modo como o mesmo se articula.

A figura geométrica que está na base de toda a construção da marioneta é o cilindro; a partir dele são construídas todas as formas necessárias. Existe uma exceção, que é o caso da cabeça, em que a figura geométrica é a esfera.

É calculada a **razão** a partir do boneco articulado (dividir o maior pelo mais pequeno), calcula-se o perímetro do cilindro, verificam-se as proporcionalidades, aplica-se a semelhança de retângulos e a proporção - número de ouro. Com tudo isso, procura-se articular aprendizagens e saberes mais próprios do âmbito da matemática.

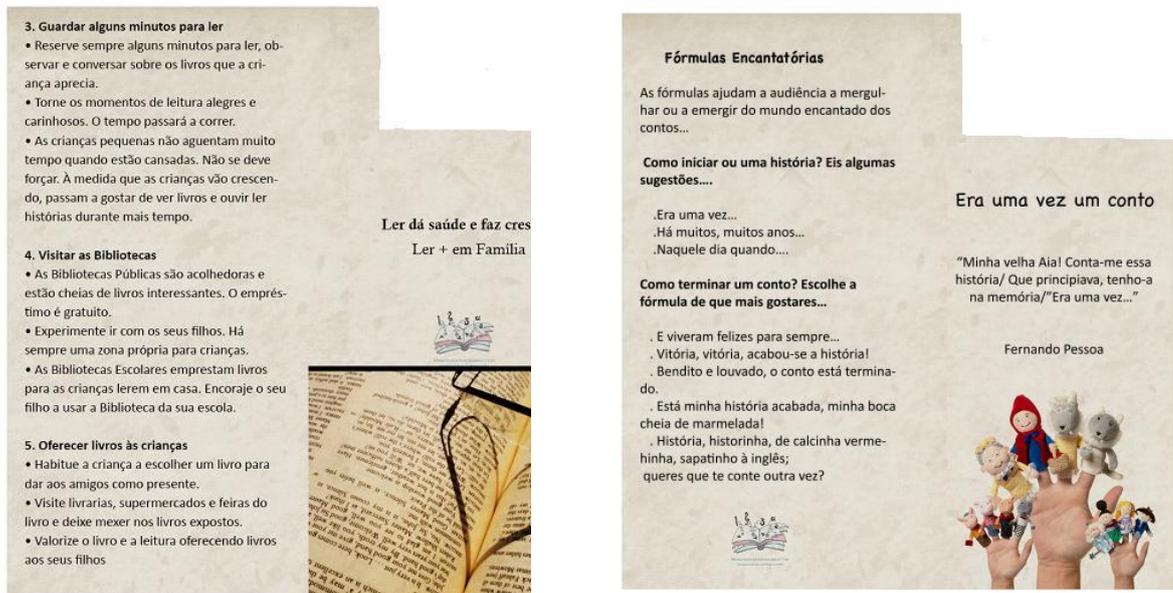
5º Momento – Workshop "da Leitura ao Prazer de Ler"

O processo de criação de formas bidimensionais e tridimensionais, com o material de esponja, necessitou de uma explicação prévia de todas as etapas do processo de trabalho relacionado com a marioneta. Foram apresentados registos fotográficos de construção de marionetas de esponja, em oficinas de formação, na Companhia de Teatro - "Os Mandrágora" - construção das Marionetas.

Foi feita a apresentação de um *Power Point* sobre a Caricatura - uma das técnicas de representação que permite a acentuação e deformação intencional das feições do rosto que mais se evidenciam. Foi ainda proposta a organização e participação das alunas no **Workshop - DA LEITURA AO PRAZER DE LER - O MEU CONTRIBUTO**, com o objetivo de sensibilização.

O Workshop da Leitura é uma oportunidade de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, no contexto dos Direitos da Criança, relacionados com os diversos continentes, na perspetiva da diversidade cultural.

Fig.65. Desdobrável do Workshop da leitura:



Objetivo da atividade

Com a realização deste Workshop, pretendeu-se sensibilizar as alunas do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância para o seu importante papel de mediadoras de leitura. Também o refletirem sobre estratégias de promoção do livro e partilha de leituras.

6º Momento – A turma vai ao Teatro – "Adormecida"

As alunas, do curso Profissional de nível secundário de Técnicos de Apoio à Infância, foram assistir a uma peça de teatro, "Adormecida", do grupo de teatro "Os Mandrágora", no Cineteatro Alba, integrada no módulo sete, no dia 3 de março de 2013.



Fig. 66. Grupo de teatro "Os Mandrágora"

Objetivo da atividade

A finalidade foi a de proporcionar a estas alunas o contacto com as artes cénicas, contribuindo para despertar a sua sensibilidade e o seu interesse. Foi também um momento de fascínio por terem entrado num teatro pela primeira vez e perceberem como esse espaço é mágico.

7º Momento – Visita ao Museu da Marioneta

A realização de uma Visita de Estudo ao Museu da Marioneta, no dia 5 de abril de 2013, em Lisboa, tendo em vista proporcionar mais e variados saberes no âmbito dos materiais e técnicas de construção de marionetas, assim como conhecer a história e os tipos de marionetas que existem um pouco por todo o mundo. Aproveitando a oportunidade, foi também possível visitar a exposição de Joana Vasconcelos, patente no Palácio Nacional da Ajuda.

No Museu da Marioneta, no período do final da tarde e depois da visita ao museu, houve a oportunidade de as alunas participarem num *Workshop* de realização de fantoches de luva. Pela primeira vez, as alunas puderam construir fantoches de confeção muito simples e de rápida elaboração. Constatei o elevado empenho, entusiasmo e expectativa no novo trabalho que tinham em mãos para realizar.



Fig. 67. A aluna constrói o Fantoche



Fig. 68. Fantoche de luva

Objetivo e apreciação da atividade

A participação das alunas no Workshop, no Museu da Marioneta, em Lisboa, constituiu-se como uma excelente experiência, ao permitir construção de um fantoche com outros materiais e técnicas, bem como conhecerem vários tipos de marionetas originárias de outros países e culturas.

8º Momento – Planificação dos moldes na esponja

Já nas aulas, as alunas marcaram e planificaram os moldes em cartolina para transferir as medidas para as placas de esponja. Para cada membro do corpo humano era necessário um molde à medida. Aplicaram-se algumas técnicas de medição, traçagem, modelagem, corte e colagem. Para cada elemento estruturante da Marioneta é necessário um molde, a fim de se obter a forma desejada. São apresentados alguns exemplos de moldes recortados na esponja:



Fig. 69. Molde de encaixe



Fig. 70. Molde das pernas



Fig. 71. Marcação do molde

A planificação e a colagem dos diferentes moldes permitem definir a tridimensionalidade da Marioneta de esponja: moldes na cartolina, em escala ampliada. Os moldes vão permitir montar, em várias fases, toda a estrutura tridimensional da Marioneta.

Os exercícios seguintes consistem em transferir todos os moldes para o material de esponja densa e com espessura de 1 cm e 1,5 cm, fazendo sempre uma boa gestão do material e identificando todas as peças, à medida que se vão cortando e colando. Dessa forma estamos a ir ao encontro da tridimensionalidade da marioneta.

Recorte e colagem das formas que compõem a figura da Marioneta



Fig. 72. Moldes

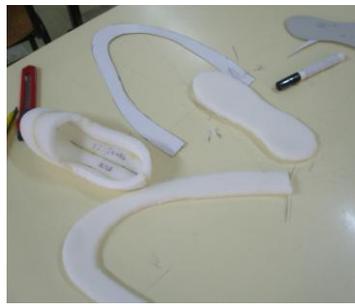


Fig. 73. Aplicação dos moldes

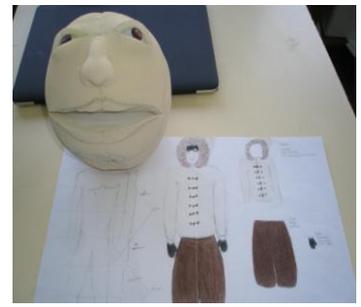


Fig. 74. Criação da forma



Fig. 75. Medição da cabeça



Fig. 76. Abertura da cabeça



Fig. 77. Elementos do rosto



Fig. 78. Técnica do corte

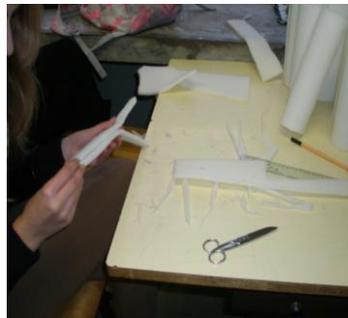


Fig. 79. Recorte das formas



Fig. 80. Modelação das mãos

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo



Fig. 81. Colagem da esponja



Fig. 82. Montagem do tronco



Fig. 83. Medição das formas



Fig. 84. Estrutura das mãos



Fig. 85. Pintura do olhos



Fig. 86. Sobrancelhas



Fig. 87. Pintura a *spray*



Fig. 88. Identificação do rosto



Fig. 89. Marioneta

Houve sempre a preocupação de se fazer a exemplificação e utilização dos materiais e ferramentas da forma mais correta, especialmente a abordagem a outros materiais mais específicos, nomeadamente no âmbito da pintura - os acrílicos. Estiveram sempre presentes as normas de segurança e as técnicas adequadas à sua utilização.

O produto do trabalho criativo resulta da simbiose de um processo dinâmico, construtivo, inovador e imaginativo das alunas, ao tentarem encontrar soluções para

unir as peças e criar formas e adereços necessários para enriquecer, ao nível da figura, a personagem criada por cada grupo de trabalho.

No decurso do 1º período, as alunas chegaram à construção e colagem dos moldes da marioneta de esponja. No segundo período, deu-se início à conclusão do processo de montagem, à caracterização dos pormenores de maior expressividade da figura, à realização de peças de vestuário e outros adereços de embelezamento, finalizando tudo com o trabalho de pintura.

2.5. Descrição das atividades - Módulo nº 8

OFICINA – O PROCESSO CRIATIVO I

Objetivo Geral disciplinar

- Pretende-se que as alunas desenvolvam um projeto individual ou de grupo, aplicando os conhecimentos adquiridos noutros módulos desta disciplina.

Objetivos de Aprendizagem

- Elaborar um trabalho a partir de um conceito;
- Aplicar as técnicas adquiridas ao longo da formação e promover a interdisciplinaridade.

9º Momento – Construção e pintura das Marionetas

Como já foi referido anteriormente, o objetivo do trabalho era no sentido de que as alunas conseguissem desenvolver um projeto individual ou em grupo (de dois elementos), aplicando os conhecimentos adquiridos em outros módulos anteriores desta disciplina, nomeadamente no módulo 7, no qual era pretendido que as alunas desenvolvessem a capacidade de construção de formas tridimensionais, a partir das técnicas e aptidões associadas ao desenho expressivo de formas bidimensionais.

Foi apresentada a proposta de construção de um Portefólio, para que as alunas tivessem uma base documental, que incluiria também uma reflexão sobre o processo de trabalho desenvolvido na construção das marionetas.

Neste módulo foi concluída a construção definitiva da marioneta, seguindo-se o estudo da cor e dos procedimentos a ter quanto à utilização das tintas de *spray*, procedendo, dessa forma, à valorização cromática das Marionetas.

Foi necessário pensar-se no tipo de vestuário e variedades de tecidos que melhor se ajustassem à caracterização da marioneta e do continente. Verificou-se uma

preocupação permanente em procurar as melhores soluções face aos problemas que iam surgindo: a título de exemplo – como vou fazer a estrutura do pé? Foram muitas as questões e as soluções encontradas para os problemas e, com isto, foram promovidas aprendizagens e adquiridos novos conhecimentos.



Fig. 90. Realização do pé



Fig. 91. Junção dos membros



Fig. 92. Utilização de calor



Fig. 93. Enchimento da marioneta

A esponja permite a criação ou deformação de formas, pela facilidade de se deformar retornando à forma original. A introdução de articulações permite construir a marioneta com as qualidades necessárias e os movimentos associados à estrutura do corpo. As articulações são elementos introduzidos ou criados entre duas ou mais partes (normalmente segmentos sólidos) que lhes permitem articular-se entre si.

Podemos dividir as propriedades físico-mecânicas das articulações em três grandes grupos essenciais: articulações simples, que podem ser simples ou plásticas, e as articulações complexas, que são rígidas. (enVide neFelibata, 2012, p.20)

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo

Fotos de algumas das marionetas construídas – acervo próprio:



Fig. 94. Marioneta da Europa



Fig. 95. Marioneta da Oceania



Fig. 96. Marioneta de África



Fig. 97. Marioneta da América do Norte

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo



Fig. 98. Marioneta da Ásia - Índia



Fig. 99. Marioneta da Ásia - China



Fig. 100. Marioneta da Ásia – Arábia



Fig. 101. Marioneta da América do Sul

2.6. Descrição das atividades - Módulo nº 9

TECNOLOGIA DA IMAGEM E COMUNICAÇÃO VISUAL

Objetivo Geral disciplinar

- A abordagem inicial ao programa *Photoshop*, através do tratamento da imagem;
- Comunicar visualmente através de cartazes.

Objetivos de Aprendizagem

- Utilizar os menus de tratamento das características da imagem ou da sua composição;
- Comunicar visualmente;
- Conceber cartazes.

10º Momento – Exposição das Marionetas

Neste Módulo, as alunas aprenderam as noções básicas de tratamento de imagem, através do programa *Photoshop*. Realizaram a digitalização de imagens e aprenderam a trabalhar no sistema vetorial de imagens, para realizarem os cartazes destinados à exposição / evento, no Centro Comercial Glicínias, em Aveiro, que decorreu no dia 18 de maio de 2013.



Fig. 102. Cartaz da África



Fig. 103. Cartaz da América

Marionetas: das personagens à descoberta do mundo



Fig. 104. Cartaz da Oceania

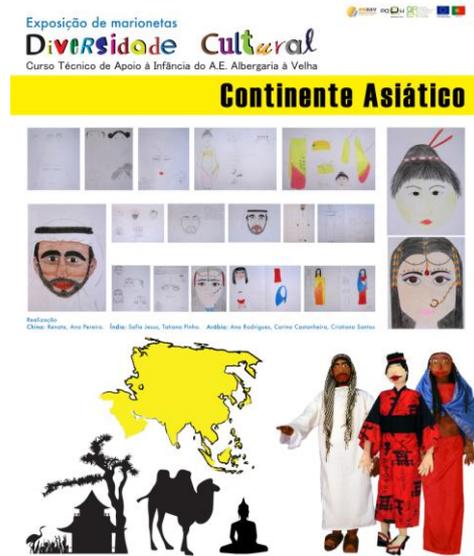


Fig. 105. Cartaz da Ásia



Fig. 106 . Cartaz da Europa



Fig. 107. Cartaz da Antártida

Animação de leituras com a ilustração das personagens



Fig. 108. Ilustração com bonecos tridimensionais

No dia da exposição dos trabalhos, levei alguns livros para promover a leitura junto dos mais novos, com o envolvimento das alunas, no espaço interior do Centro Comercial Glicínias.

Eu adoro os livros, pois encontro neles o mundo em que vivo, é como se existisse uma floresta em constante renovação, com os caminhos a divergirem em todas as direções. O professor tem de cativar os alunos para a prática de boas leituras, cultivadas em "solos desérticos" e pouco preparados para as receber. Para mim, "o livro é um tesouro de conhecimento ...".

3 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Metodologia

Tendo em atenção as questões de investigação e os objetivos do estudo, a metodologia utilizada baseou-se na observação direta, no trabalho de participação ativa, na cooperação e nas interações que foram sendo estabelecidas ao longo da atividade.

O facto de se tratar de aulas com uma componente eminentemente prática, permitiu-me acompanhar muito de perto o desenvolvimento do trabalho e a forma empenhada como as alunas iam procurando adaptar-se a uma exigência e a um ritmo que não encontram muita semelhança em disciplinas de outras áreas. Aqui, o professor não ensina, o professor propõe e os alunos procuram seguir o seu caminho, empregando o seu empenho e criatividade. Nesse acompanhamento eu, como sua professora, tive oportunidade de ir formando as minhas ideias, de me ir confrontando com as dificuldades e os esforços das alunas, enfim, ir avaliando. Ora, dado o caráter próprio dos cursos profissionais, compartimentados em módulos com uma duração precisa e pré-estabelecida, tal impõe a necessidade de um ritmo e de uma energia diferentes.

No acompanhamento do trabalho semanal, fui tirando as minhas ilações. As alunas envolvidas têm, na sua maioria, dezassete anos, pelo que será lícito pressupor um mínimo de maturidade e fiabilidade nas respostas que possam dar. Assim, para confirmar (ou não) as perceções que eu ia tendo, nada melhor senão pedir as opiniões das próprias alunas e ter assim um mínimo de bases sólidas para retirar as necessárias conclusões.

3.2. Instrumentos

De acordo com o ponto anterior, além da minha própria observação, que permitiu formar alguns juízos prévios, procurei consubstanciar a metodologia num instrumento, o questionário, distribuído a vinte e uma alunas da turma.

Os questionários apresentados correspondem a três partes e foram aplicados em três momentos diferentes, em sala de aula, por três ordens de razões: em primeiro lugar, por comodidade de ajustamento aos tempos disponíveis, de modo a não prejudicar o desenvolvimento das matérias, atendendo à rigidez curricular e ao estrito

cumprimento dos conteúdos dos módulos num tempo (número de aulas) pré-fixado; em segundo lugar, porque pretenderam, de certo modo, acompanhar o ritmo e as fases do trabalho incidindo, como pode ser constatado, em momentos particulares, sem criar um relativo desfasamento entre o que ia sendo feito e as respostas às questões inerentes; e, finalmente, porque, se em determinado momento entendi que poderia dar um certo destaque à criatividade, acolhi a sugestão do meu Professor Orientador no sentido de evitar a dispersão de temas e questões a considerar como prioritários.

Em relação a cada uma das partes, foi apresentado um conjunto de questões fechadas havendo, na parte final, uma questão aberta.

As questões fechadas não foram exaustivas mas incidiram sobre o que entendi ser mais importante. Incluíram também um ou outro item "contraditório", como o que se refere à "indiferença" como um meio de "promover a diversidade cultural". Essas questões foram tratadas através do *Programa Excel*, que possibilitou a elaboração dos gráficos de barras correspondentes. Atendendo à natureza das questões e respetivas respostas, considerei não ser pertinente a utilização de gráficos circulares que poderiam, num ou noutro caso limitado, ser mais apelativos.

No tratamento da informação, face à dificuldade em tirar conclusões perante quatro ou mais itens que envolviam um posicionamento das respondentes em relação a cada um deles, optei por dar particular ênfase às duas primeiras posições de escolha, por serem as mais relevantes e de mais fácil representação, em detrimento de uma pormenorização mais rigorosa quanto aos posicionamentos resultantes das terceiras, quartas e seguintes escolhas.

Em suma, dado que pretendia fundamentalmente saber as opiniões e posicionamentos das alunas sobre um conjunto de questões que considerei importantes, enveredei por um caminho de análise de variáveis de tipo qualitativo, que não permitiu a quantificação que resultaria de saber, por exemplo em relação a cada item, quantas "gostaram muito", "gostaram pouco" ou "não gostaram".

As respostas às questões abertas, contudo, revelam-se ainda de mais difícil tratamento estatístico, pelo que procurei, numa base empírica, retirar as conclusões mais importantes resultantes das categorias dominantes em que procurei inserir as respostas.

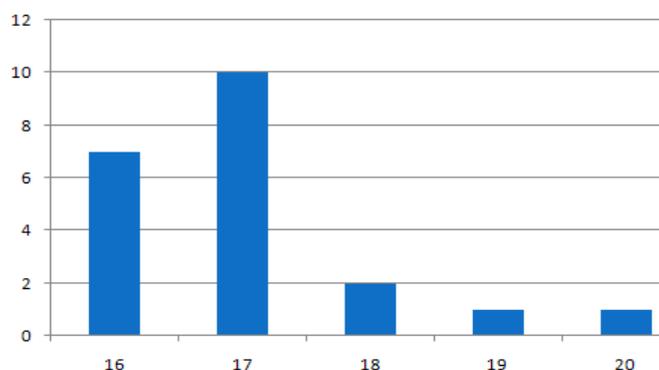
A maneira como foram apresentadas as questões foi evoluindo, desde as primeiras que deixavam quatro hipóteses de escolha, subentendendo quatro possibilidades que deveriam estar mais explícitas, para outras questões que solicitavam, por ordem de preferência, as três ou quatro primeiras escolhas num lote

de cinco ou seis, o que implicaria que alguns desses itens pudessem mesmo não ser escolhidos pelas respondentes, até às últimas questões em que era pedido para serem ordenados e indicados por ordem de preferência todos os itens.

Antes da análise dos resultados, faço uma referência às idades das alunas da turma (item nº 0) que, ao mesmo tempo que complementam a "caracterização da turma", servem como ponto de contextualização das respostas. Foram consideradas apenas vinte e uma alunas, dado que uma delas nunca esteve presente na aplicação dos questionários e outra não esteve presente na sala de aula na terceira parte do questionário, pelo que as duas primeiras partes correspondem a vinte e um questionários e a última parte corresponde a vinte.

0. IDADES DAS ALUNAS

Idades	Nº
16	7
17	10
18	2
19	1
20	1
TOTAL	21



Verifica-se que cerca de metade das alunas tem 17 anos, que as idades variam entre os 16 e os 20 anos, embora só haja 4 alunas com 18 anos ou mais, ou seja, 4 alunas maiores de idade, o que corresponde a cerca de 19%. As idades mais frequentes são, portanto, os 16 e particularmente os 17 anos, sendo que a média das idades ronda os 17 anos. Trata-se, portanto, de alunas que na sua maioria têm uma idade ou superior à faixa etária correspondente ao 11^o ano de escolaridade.

3.3. Análise dos dados

De seguida, passo a apresentar as respostas às várias questões fechadas, procedendo aos comentários em relação a cada uma delas. No entanto, refiro e comento cada uma das três questões de resposta aberta procurando, por fim, fazer uma súmula do obtido e que me permita responder às questões de investigação.

1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO

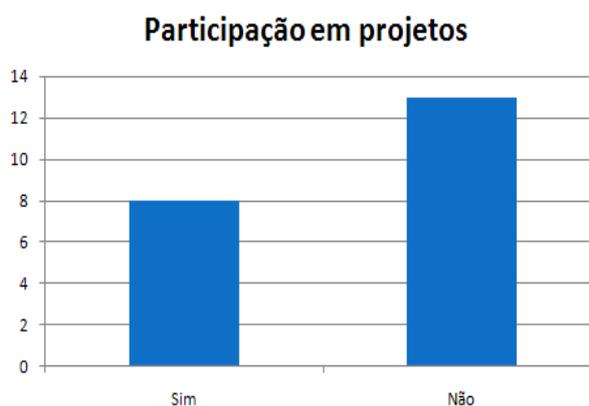
1. Participação em projetos ligados ao meio

A questão apresentada foi a seguinte:

*"Este ano, na disciplina de **Expressão Plástica**, participaste num projeto destinado a envolver a comunidade educativa e o meio. Já alguma vez participaste num projeto parecido, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares? "*

As respostas obtidas foram:

Participação em projetos deste tipo	Nº
Sim	8
Não	13



1.1. Se sim, quantas vezes?

Vezes que em que participou	Alunos
0	13
1	3
2	3
3	2

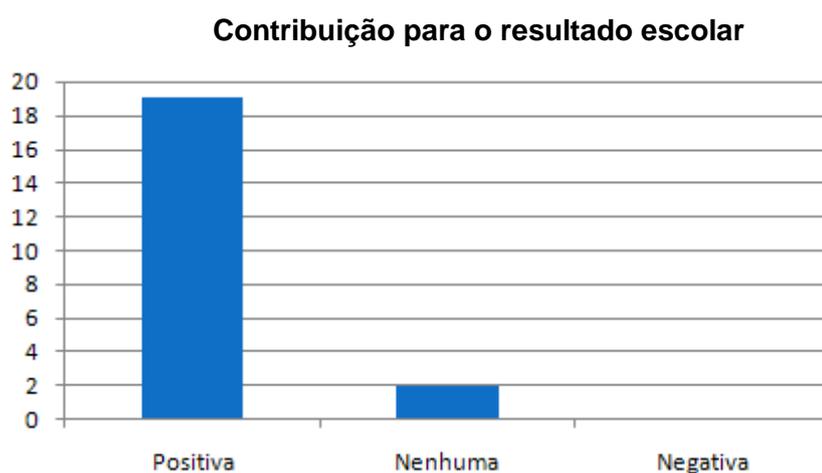


Verifica-se que cinco das alunas já tinham participado em dois ou mais projetos; os dados de que disponho não me permitem concluir que género de projetos se tratava, e muito menos se os projetos em que participaram foram desenvolvidos na sua escola atual ou em outras que tenham frequentado em ciclos de estudos anteriores, uma vez que a frequência de cursos de carácter profissional origina, por vezes, deslocações dentro de ou entre concelhos. De qualquer modo, trata-se de procurar conhecer um aspeto de carácter mais geral e não muito relevante.

2. Contribuição do projeto para o resultado escolar na disciplina

Questão: "Na tua opinião, de que forma este projeto contribuiu para o teu resultado escolar na disciplina?"

Contribuição para o resultado escolar	
Positiva	19
Negativa	0
Nenhuma	2



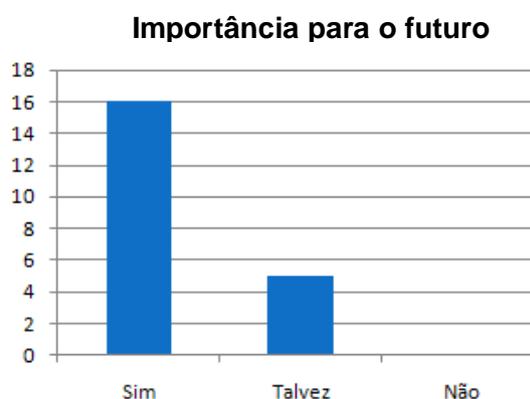
A grande maioria, cerca de 89%, considera que "a participação no projeto contribuiu favoravelmente para o resultado escolar na disciplina", o que permite inferir que terão gostado e considerado útil a participação no projeto. Será natural esperar que ninguém tenha considerado que tal participação tenha tido reflexos negativos no resultado escolar na disciplina.

Já em relação às duas alunas que referiram que não trouxe "nenhuma contribuição para o resultado escolar", a análise dos inquéritos individuais permite constatar que se trata dos inquéritos com os números 15 e 17, que correspondem, em termos da questão nº 1.1., a uma participação anterior em projetos de ligação com o meio em três e duas vezes, respetivamente.

3. Importância do projeto para a vida futura

Questão: "Consideras a participação, neste projeto, importante para a tua vida futura?".

Importância para o futuro	Nº
Sim	16
Talvez	5
Não	0

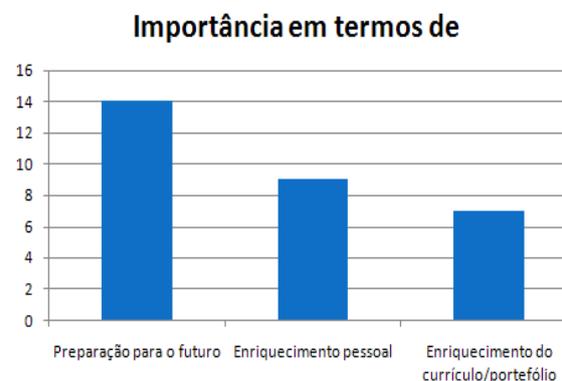


Constata-se que, na generalidade, as alunas reconhecem alguma importância em termos futuros. Cerca de 24% ainda manifestam algumas reservas, mas mais de 76% das alunas referem ver importância no projeto desenvolvido em termos de futuro. Não houve ninguém que entendesse não ter havido nenhum interesse em particular.

4. A que nível se manifesta essa importância?

Questão: "Se sim, porquê?"

Importância em termos de:	Nº
Preparação para o futuro	14
Enriquecimento pessoal	9
Enriquecimento do currículo/portefólio	7

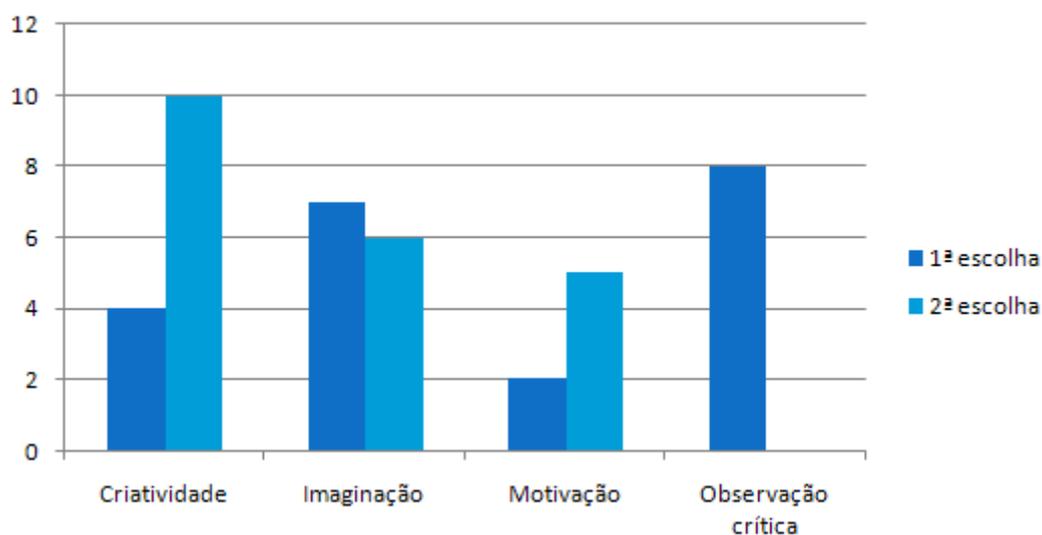


Nas respostas a esta questão foi aceite a indicação de mais que um item. Quatro alunas apontaram as três razões, outras tantas escolheram apenas a "Preparação para o futuro" e as restantes fizeram duas escolhas. De qualquer modo, 14 alunas referiram a Preparação para o futuro, bastante à frente do número de escolhas em termos de Enriquecimento pessoal. Nota-se portanto, que atribuem uma relativamente grande importância em termos de futuro e um razoável entendimento acerca dos benefícios em termos de Enriquecimento pessoal.

5. Contribuição para o desenvolvimento de:

Questão: "Na tua opinião (escreve 1º, 2º, ... nas opções escolhidas), o projeto permitiu desenvolver mais a"

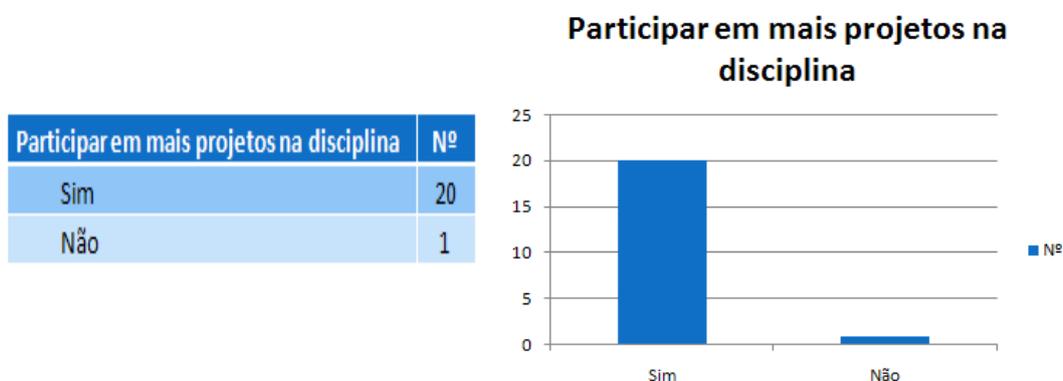
Contribuição para o desenvolvimento de	1ª escolha	2ª escolha
Criatividade	4	10
Imaginação	7	6
Motivação	2	5
Observação crítica	8	0



Curiosamente, se a "observação crítica" recolheu o maior número de respostas, oito, contudo não houve nenhuma segunda escolha, pelo que a "imaginação", que recolheu quase o mesmo número de primeiras escolhas, sete, obteve seis segundas escolhas; desse modo pode passar a ser considerado o item mais escolhido, a que se segue a "criatividade" e depois o "espírito crítico", pelas razões apontadas. De qualquer modo, é relevante que a primeira escolha assente na observação crítica o que, de acordo com o referencial teórico do trabalho, traduz uma faceta importante da arte, que é precisamente a "observação crítica" e não passiva.

6. Interesse em participar em mais projetos análogos, na disciplina.

Questão: "Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?"



7. Interesse em participar em mais projetos análogos, noutras disciplinas.

Questão: "Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?"

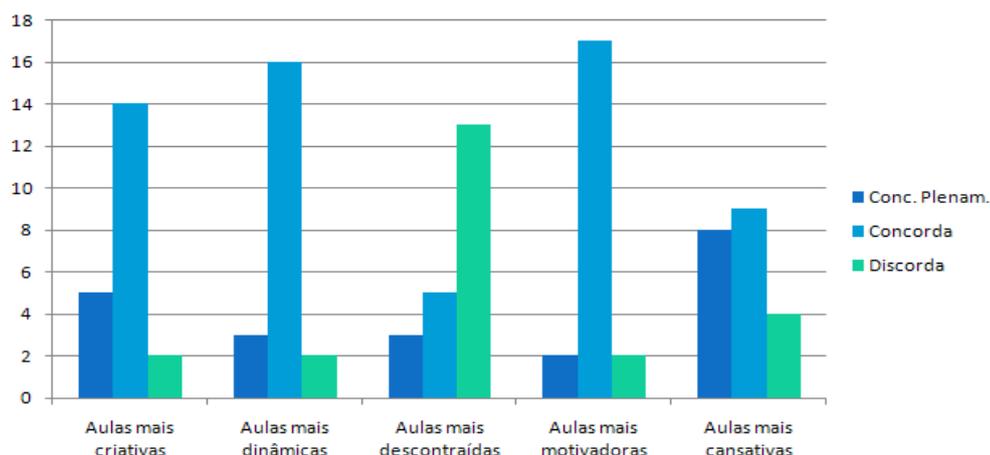


A reflexão abrange as duas questões, uma vez que apenas uma em vinte e uma alunas (5%) não demonstrou interesse em participar em outros projetos análogos, nesta disciplina ou em outras. Trata-se da aluna relativa ao inquérito nº 17, já atrás referenciada. De qualquer modo, a esmagadora maioria das alunas sentirá disponibilidade e motivação para acolher outros projetos do mesmo género, o que se manifesta animador caso os mesmos possam ser implementados.

8. Alteração no modo de funcionamento das aulas

Questão: "Na tua opinião, a participação neste projeto, na disciplina, alterou o funcionamento das aulas?"

Alteração no funcionamento da aula	Conc. Plenam.	Concorda	Não concorda
Aulas mais criativas	5	14	2
Aulas mais dinâmicas	3	16	2
Aulas mais descontraídas	3	5	13
Aulas mais motivadoras	2	17	2
Aulas mais cansativas	8	9	4



A maior concordância plena tem a ver com o facto de as aulas serem mais "cansativas" (8 alunas) e serem mais "criativas" (5 alunas); contudo, em termos de alguma concordância, 17 alunas consideram as aulas mais "motivadoras" (no total há 19 que concordam que as aulas foram mais motivadoras), 16 concordam que as aulas foram mais "dinâmicas" (no total também 19 alunas concordam que as aulas foram mais dinâmicas), 14 alunas consideram que as aulas foram mais criativas (novamente 19 no total), 9 alunas consideram que as aulas foram mais "cansativas" (no total foram 17 respostas concordantes), 5 alunas consideram que as aulas foram mais "descontraídas" (no total, apenas 8 concordâncias).

Assim, a maior concordância vai no sentido, por ordem decrescente de importância, de aulas mais "criativas", mais "dinâmicas", mais "motivadoras", praticamente em termos quantitativos análogos. Existe, contudo, uma perceção razoável de que as aulas, apesar de criativas, dinâmicas e motivadoras, foram mais cansativas e menos descontraídas (que se comprova pela existência de 13 discordâncias em relação à afirmação de aulas "mais descontraídas").

Outro aspeto, ainda, tem a ver com a existência de duas respostas de discordância em termos de aulas mais "criativas, dinâmicas e motivadoras".

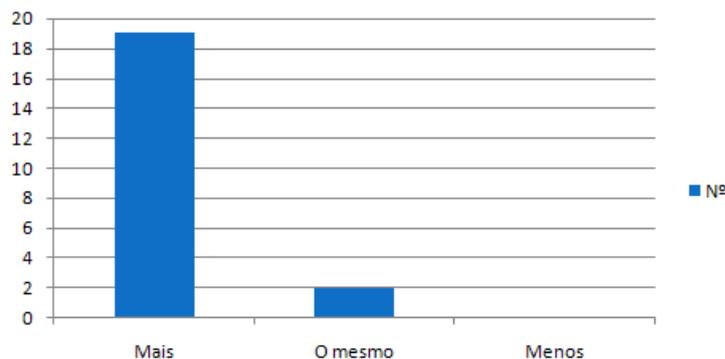
Apenas as respondentes (10) e (17) assinalaram discordâncias em relação a dois desses três itens, enquanto outras duas só assinalaram discordância em relação a um dos itens.

Posso então concluir que as alunas sentiram que, se as aulas foram mais "criativas, dinâmicas e motivadoras", o que é deveras importante, reconhecem contudo que as aulas foram mais "cansativas" e, logicamente menos "descontraídas" (apesar de haver 8 alunas que consideram terem sido mais descontraídas). O que poderá tal significar? Que eventualmente as aulas, apesar das vantagens referidas, exigiram uma postura diferente a que as alunas não estão habituadas ou então, por terem um ritmo de trabalho pessoal mais lento, que não se coaduna com uma imposição apertada de prazos.

9. Quantidade de tempo dedicado ao trabalho

Questão: "Durante este projeto trabalhaste mais que o tempo necessário, mesmo fora das aulas?"

Tempo dedicado, mesmo fora da sala de aula	Nº al.
Mais	19
O mesmo	2
Menos	0

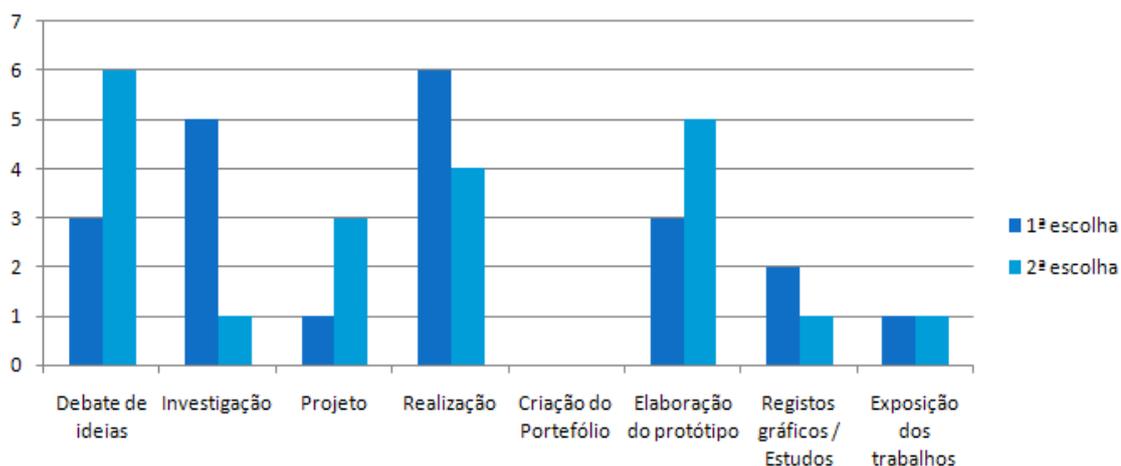


A grande maioria, 19 em 21, ou seja, 91%, referiram ter gasto mais tempo, enquanto apenas duas delas, as respondentes números (3) e (12), referiram ter gasto o mesmo tempo. Terá sido por menor empenhamento ou maior rapidez, interesse ou facilidade de execução? Os dados teriam de ser cruzados com outras variáveis, mormente a questão aberta. Contudo, até aqui, as referidas alunas ainda não tinham sido mencionadas, o que parece apontar no sentido da segunda conjectura apresentada.

10. Fases do projeto e criatividade

Questão: "O **método de projeto** passa por várias fases. Identifica, por ordem de preferência (1ª, 2ª, ...), a fase do processo de trabalho que consideras mais ter estimulado a tua **criatividade**".

Fases do projeto	1ª escolha	2ª escolha
Debate de ideias	3	6
Investigação	5	1
Projeto	1	3
Realização	6	4
Criação do Portefólio	0	0
Elaboração do protótipo	3	5
Registos gráficos / Estudos	2	1
Exposição dos trabalhos	1	1



A criatividade esteve sempre presente ao longo do processo, contudo não há uma tendência de associação a um momento ou fase em particular. Como primeiras escolhas, a "realização", com 6 respostas, depois a "investigação", com 4 e o "debate de ideias" e "elaboração do protótipo", cada uma com 3 respostas. No total cumulativo de primeiras e segundas respostas temos a "realização" com 10, o "debate de ideias" com 9 e a "elaboração do protótipo" com 8. Não há, portanto, uma tendência de escolha, embora pareça recair sobre a fase da realização.

11. QUESTÃO ABERTA (1ª PARTE)

Na tua opinião, o que representou para ti a realização deste projeto?

As "grelhas" das respostas a esta e às outras questões abertas constam de anexo próprio na parte final após a bibliografia (os respondentes serão associados à letra A nesta questão e nas "sugestões", à B na questão aberta da 2ª parte e à letra C na questão aberta da 3ª parte).

No que se refere à análise das respostas a esta questão constata-se que:

Mais de metade das respondentes (11 em 21, ou seja, 52%) referem explicitamente a **importância para o futuro**, embora só três delas se refiram ao trabalho com crianças.

Seguem-se outras citações em que constam o *importante* (6 citações); *interessante* (4 citações); *aprender mais* (4 citações); *outros materiais* (5 citações, duas delas referindo concretamente a esponja); *técnicas* (5 citações); *criatividade* (4 citações); *projeto* (3 citações); *motivação* (duas citações); *cansativo* (duas citações).

Convém destacar duas ou três ideias interessantes expressas de maneira individual, mais difíceis de integrar nos termos anteriormente referidos:

* *"Enriqueceu pessoalmente, pois teve de apelar à criatividade e originalidade; acha que se manteve mais dinâmica".*

* *aprendeu que "as dificuldades são só um desafio para que o trabalho seja melhor"* - o que pressupõe uma certa capacidade de reflexão.

12. SUGESTÕES (das alunas)

A questão prévia que coloco é a da obrigatoriedade explícita da apresentação de **sugestões**. Tal poderá ser, porventura, considerado como uma intromissão na liberdade individual e na esfera pessoal de quem responde. Todavia, e de modo pragmático, se o inquérito proviesse do exterior relativamente aos respondentes, o mais que poderia daí resultar era que não respondessem à questão ou se recusassem pura e simplesmente a responder a todo o inquérito.

Uma vez que o inquérito dizia respeito à atividade da própria turma, foi por mim elaborado como professora responsável pela lecionação dos módulos e condução do projeto desenvolvido; foi aplicado em pequenos espaços da própria aula e entregue às alunas pela Professora Cooperante, professora titular da turma. Desse modo se considerou que não haveria, como aliás se veio a verificar, qualquer problema na tal obrigatoriedade de resposta.

Pela natureza das respostas, presumo que talvez a questão devesse ter sido previamente esclarecida sobre o pretendido, ou seja, não tanto um juízo ou um qualificativo sobre projeto em si mas, sobretudo, sugestões para um funcionamento mais eficaz das aulas e dos procedimentos em termos da própria disciplina, que pudessem servir de orientação para outros projetos do género em anos futuros ou ainda em módulos subsequentes do curso onde tais metodologias pudessem ser aplicadas – mas tal seria uma extrapolação e um exagero a acrescer à já referida obrigatoriedade.

Assim, deram o seu acordo explícito 14 alunas (67%); com acordo em parte, uma aluna; em *desacordo explícito*, uma aluna; com *desacordo não explícito*, uma aluna; *remetendo para a aplicação em outras disciplinas*, duas respostas, que não incluí nas do *acordo explícito*, embora talvez fosse lícito fazê-lo (o que faria aumentar a percentagem de *acordo explícito* para 76%).

Quanto às razões/sugestões são de vária índole:

■ Como **referências qualificativas positivas**:

- estarem mais descontraídas
- trabalho positivo, trabalho produtivo
- os trabalhos práticos ajudam a "aprender mais"; ensinam e "fazem crescer"
- é uma metodologia diferente
- motivação (trabalhos mais estimulantes; motivam mais; o saber que o trabalho vai ser exposto reforçou a motivação)
- útil (na rentabilidade do trabalho e na experimentação), embora cansativo

■ Como **referência qualificativa negativa** (apenas uma resposta/sugestão):

- Aulas desagradáveis e desmotivadoras, pois preferia fazer um teatro ou outra coisa com o boneco (será que não terá gostado do trabalho e só apreciava trabalhar com o que já estava feito? (Respondente nº 6 desta 1ª parte)

■ Como **sugestões propriamente ditas**, a ter em atenção:

- vantagem em trabalhar em grupo (a pares)
- haver interligação entre os módulos
- haver mais tempo
- gostava de ter aprendido mais técnicas
- o trabalho deveria ser desenvolvido em parceria com outras disciplinas, mormente a Expressão Cultural/Dramática.

→ **Se eu fosse convidada a expressar uma opinião sobre cada uma das sugestões, faria os seguintes comentários:**

1º - *Trabalhar em grupo*

Apenas uma aluna (respondente nº 21) referiu a vantagem de trabalhar em grupo, nomeadamente a pares; tal corresponde a uma metodologia recomendável que deve ser posta em prática sempre que possível. O espírito de partilha e cooperação contribui positivamente para o empenho e para os bons resultados do trabalho. Justifica-se sobretudo em trabalhos de carácter prático, como o que foi desenvolvido.

2º - *Haver interligação entre os módulos*

A maneira como a sugestão/resposta foi apresentada pressupõe a ligação entre os vários módulos da disciplina e não com outras disciplinas; efetivamente a aluna tem toda a razão mas, no que me compete fazer, haveria a grande limitação de o poder executar, uma vez que só pude lecionar os módulos 7 e 8, que até tinham grande ligação entre si; em relação aos primeiros módulos e aos módulos ainda em falta, já não seriam da minha responsabilidade, além de desconhecer em pormenor o que foi abordado e o que faltaria abordar.

3º - *Haver mais tempo*

Se tal fosse possível, estaria de acordo com a aluna, mas tem de ser respeitada a rigidez da estrutura modular em termos do número de horas disponíveis; é evidente que, da parte da professora estagiária, poderá ter havido algum "arrastamento" em alguns pontos em detrimento de outros; a dificuldade de controlar o exíguo tempo disponível, o que só se consegue com experiência, mormente na segunda ou terceira vez em que se possa desenvolver esse módulo, pois haverá sempre afinações a fazer.

Poderia ter sido ponderada a execução de uma marioneta mais simples ou com menor riqueza de pormenores, o *quanto baste* para cumprir o estabelecido nos objetivos do módulo, mas entendo que tal não seria profissionalmente ético. Também é possível que alguns dos conhecimentos básicos necessários, que foram abordados nestes dois módulos, pudessem já ter sido paulatinamente introduzidos em módulos anteriores mas, como não foram da minha responsabilidade, não me seria possível dar solução cabal ao problema apresentado.

4º - *Aprender mais técnicas*

Também concordo inteiramente. Gostaria de ter desenvolvido mais técnicas, só que a falta de tempo não o permitiu; procurei, contudo, dar a conhecer às alunas vários tipos de fantoches por mim construídos, no sentido de as sensibilizar, de despertar o seu interesse e a vontade de aprender, enquanto lhes dava conhecimento de alguns materiais e técnicas diferentes que poderiam ser aplicados.

5º - *Parceria com a Expressão Cultural/Dramática*

Seria eventualmente o ideal, embora eu desconhecesse os objetivos e conteúdos próprios da outra disciplina técnica. Tal trabalho pressuporia a realização de reuniões da equipa formativa, ou pelo menos, dos professores dessas disciplinas - o que é uma das especificidades dos Cursos Profissionais -, normalmente patrocinadas pelo *Diretor de Curso*, que é um cargo de grande responsabilidade e de grande influência nos bons resultados de toda a formação dos alunos que fazem parte dessa turma/curso, uma vez que coordena todo esse trabalho.

Refiro que, relativamente à avaliação e ao acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais e do desenvolvimento dos seus trabalhos, existem outras pessoas com responsabilidades especiais para além do diretor de turma, figura comum à escolaridade "regular". São elas o diretor de curso, o professor orientador da FCT, Formação em Contexto de Trabalho, que estabelece os contactos com as empresas onde os alunos vão desenvolver o seu estágio, aplicando os conhecimentos adquiridos, e depois se vai mantendo informado do andamento dos trabalhos junto das empresas ou entidades acolhedoras. Além deles, os professores orientadores da Prova de Aptidão Profissional, que acompanham e aprovam o projeto desenvolvido pelos alunos, a ser publicamente apresentado e defendido após o termo da parte curricular do curso.

Muitas vezes o diretor de curso é simultaneamente orientador da FCT e orientador do projeto conducente à PAP, podendo ser apoiado por outros colegas, também da área técnica. A formação em contexto de trabalho tem sido habitualmente desenvolvida a partir dos meses de março ou abril no 3º ano de formação, ou seja, no 12º ano, enquanto a PAP vai decorrendo ao longo de todo o 12º ano. Não passei por essas fases, uma vez que lecionei a uma turma de 11º ano.

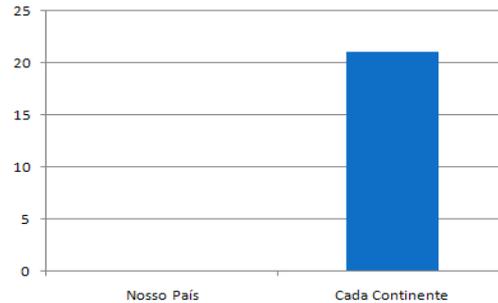
2ª PARTE DO QUESTIONÁRIO

Convém advertir que, enquanto a numeração das questões é sequencial, o número atribuído a cada respondente é diferente em cada parte, atendendo à confidencialidade e anonimato com que foram realizados os inquéritos, tendo como campo comum as idades.

13. Abordagem da Diversidade Cultural

Questão: "Consideras mais importante abordar os Direitos da Criança em relação ao nosso País ou em relação a cada Continente?"

Nosso País	0
Cada Continente	21

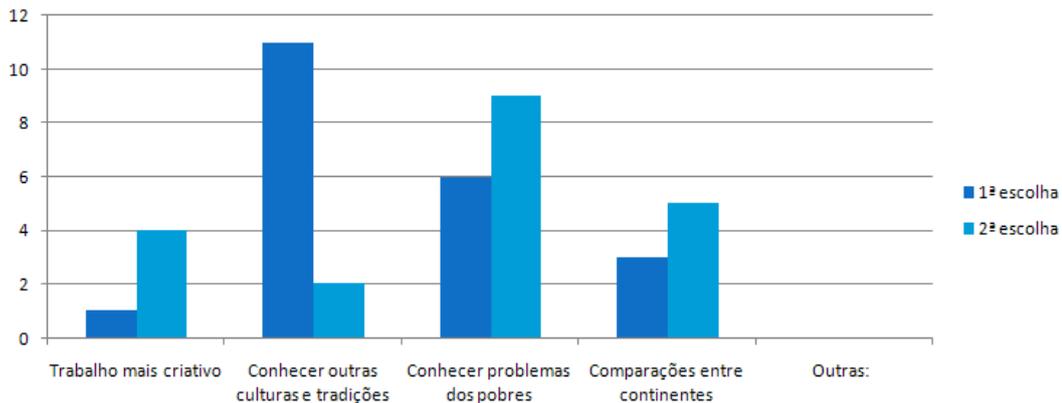


A resposta foi unânime, o que justifica o caminho seguido.

14. Razões da escolha.

Questão: "Porquê? Razões da escolha"

Porquê? Razões da escolha	1ª escolha	2ª escolha
Permite realizar um trabalho mais rico em criatividade	1	4
Dá a conhecer outras culturas e tradições	11	2
Permite conhecer os problemas com que os mais pobres se defrontam	6	9
Permite estabelecer comparações entre continentes	3	5
Outras:	0	0

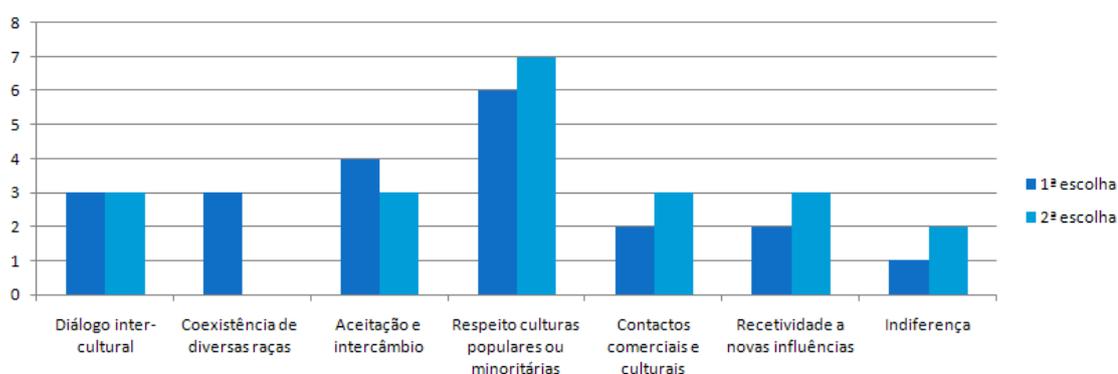


A primeira escolha, por cerca de metade das alunas, recaiu no permitir "conhecer outras culturas e tradições", seguida de "conhecer os problemas dos pobres". Efetivamente, estas são as questões que se destacam ao estudar ou abordar a diversidade cultural. Apesar de as "comparações entre continentes" merecer menos escolhas, o facto é que houve 8 respostas nesse sentido (aproximadamente 40%).

15. Promoção ou defesa da Diversidade Cultural

Questão: "Como é que a Diversidade Cultural pode ser promovida?"

Como é que a Diversidade Cultural pode ser promovida	1ª escolha	2ª escolha
Diálogo inter-cultural	3	3
Coexistência de diversas raças	3	0
Aceitação e intercâmbio	4	3
Respeito culturas populares ou minoritárias	6	7
Contactos comerciais e culturais	2	3
Recetividade a novas influências	2	3
Indiferença	1	2



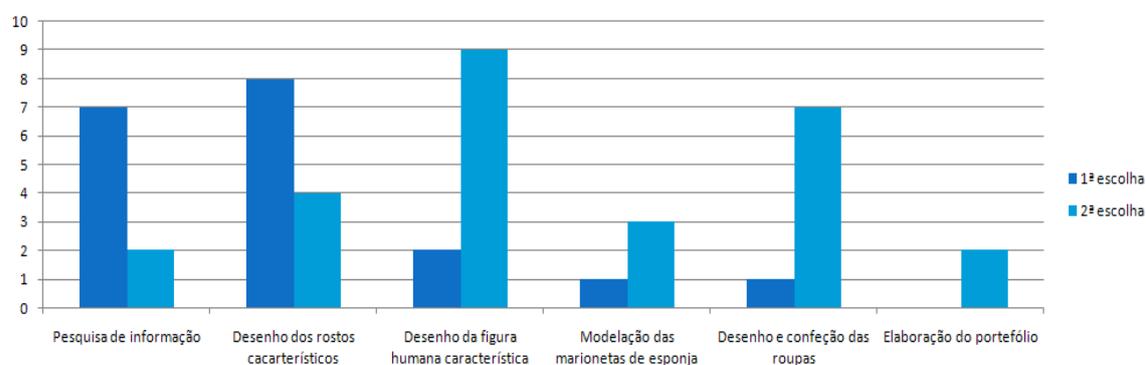
Foram pedidas apenas três escolhas, procurando evitar a dispersão nas respostas; foram apresentados sete itens, incluindo a tal questão da "indiferença" que, mesmo assim, mereceu 3 escolhas (cerca de 15%). Que pensar? Será mais lógico admitir que, ou não compreenderam bem a pergunta, ou então realmente têm em pouca conta a diversidade e preferem ignorar aquele que é diferente.

Contudo, destaca-se a forte escolha do "Respeito pelas culturas populares ou minoritárias", por parte de 13 alunas (em 1ª ou 2ª opções; ninguém a escolheu como 3ª opção), que correspondem a 62%. Segue-se a "aceitação e intercâmbio" com 7 escolhas (33%) e "diálogo intercultural", com 6. Assim, pode concluir-se que as alunas têm uma razoável noção do que é diversidade cultural e parece tenderem a considerá-la como uma realidade que deve ser respeitada e promovida.

16. Presença da diversidade cultural no decurso do trabalho

Questão: "Onde é que a Diversidade Cultural esteve mais presente ao longo do trabalho?"

Presença da Diversidade Cultural ao longo do trabalho	1ª escolha	2ª escolha
Na pesquisa de informação	7	2
No desenho de observação do rosto característico de diferentes povos	8	4
No desenho da figura humana característica de cada continente	2	9
Na modelação das marionetas de esponja	1	3
No desenho e confeção das roupas	1	7
Na elaboração do portefólio	0	2



Aqui também foram sugeridas apenas três escolhas, de modo análogo às da questão imediatamente anterior. Como 1ª opção a primazia vai para o "desenho dos rostos característicos" com 8 escolhas, e a pesquisa de informação com 7, que se destacam bastante de todas as outras. Tal preferência parece natural uma vez que, na fase inicial, a opção pelo continente a trabalhar derivou precisamente da recolha de informação e sentido crítico de atenção às diferenças, sobretudo patentes nos rostos característicos, o que se veio a refletir no desenho da figura humana e no desenho e confeção das roupas.

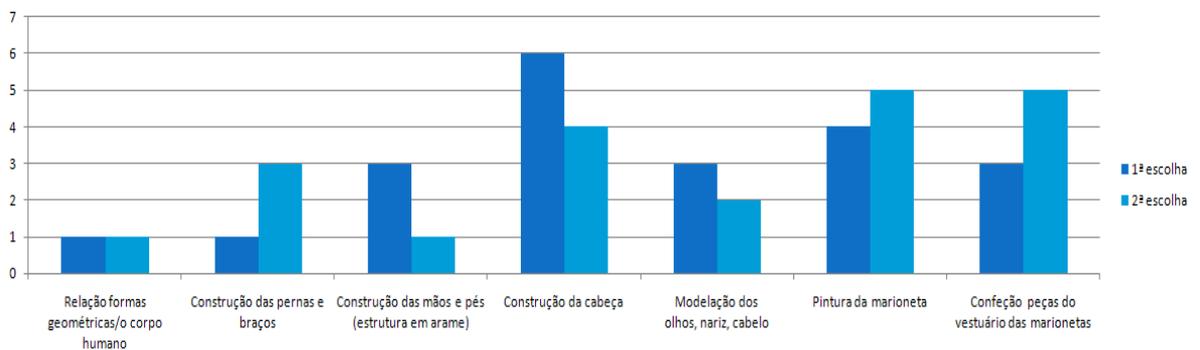
A "modelação das marionetas de esponja" e a "elaboração do portefólio" quase não foram referidas, eventualmente pelo facto de as possibilidades de escolha, apenas três, terem sido esgotadas pela escolha dos itens mais relevantes.

Podemos assim constatar que a diversidade cultural esteve sempre presente ao longo do trabalho.

17. Liberdade para ser criativa

Questão: "Onde sentiste mais liberdade para desenvolver o trabalho de uma forma criativa?"

Onde sentiste mais liberdade para desenvolver o trabalho de uma forma criativa?	1ª escolha	2ª escolha
Na relação das formas geométricas com o corpo humano	1	1
Construção dos membros superiores e inferiores da figura (pernas e braços)	1	3
Construção das mãos e dos pés (estrutura em arame)	3	1
Construção da cabeça	6	4
Modelação dos olhos, nariz, cabelo	3	2
Pintura da marioneta	4	5
Confeção das várias peças do vestuário das marionetas	3	5



Em termos de primeira escolha sobressai ligeiramente a "construção da cabeça", em relação à "pintura da marioneta" e à "confeção de peças de vestuário das marionetas"; em termos de escolhas cumulativas (1ª e 2ª escolhas) a relação mantém-se com, respetivamente, 10, 9 e 8 escolhas.

Efetivamente é compreensível considerar tais escolhas, uma vez que cada aluna ou cada grupo de trabalho poderia dar um "toque pessoal" à marioneta construída, por exemplo em termos de feições, cores utilizadas e respetivas tonalidades, bem como no tipo de vestuário, com a relativa riqueza de pormenores.

Já quanto às restantes opções de escolha sugeridas, as mesmas estão relativamente mais abaixo, sendo a "relação formas geométricas/corpo humano" a menos escolhida, com apenas duas primeiras escolhas. Tal facto poderá denotar a preocupação com a manutenção das proporções.

Se neste tipo de marionetas tal possa ser compreensível, já quanto a marionetas de luva (fantoques), que não têm o corpo completo, não seria de admitir tanta preocupação até por que, muitas vezes, um elemento que as distingue é o exagero das formas ou da caracterização, a fim de vincar determinadas características da personalidade (veja-se o caso do *Punch* e outras, com protuberâncias bem vincadas).

18. QUESTÃO ABERTA (2ª PARTE)

Ligação entre formas bidimensionais e tridimensionais (marionetas de esponja).

Pretendi com esta questão saber do acompanhamento e compreensão das alunas em termos de técnica e de execução, bem como de que modo percecionavam a ligação da forma bidimensional (desenho) com a forma tridimensional (volume construído, a marioneta).

Houve respostas em vários sentidos, desde a compreensão da ligação entre o esboço/desenho e o resultado final:

- *É mais fácil realizar o desenho* (5 citações)
- *É importante a realização de um esboço ou desenho prévio* (10 citações)
- *Não vêm ligação* (7 citações, sendo que 3 referem explicitamente que o resultado que obtiveram foi muito diferente, outra que ficou pior, outra ainda que só encontrou ligação no tom de pele e mais duas referem que passar do desenho para a realidade é muito diferente)
- *Satisfação com o resultado obtido* (duas citações)

De um modo geral é reconhecido que a realização dos esboços é mais fácil ou, dito de outro modo, que a construção da marioneta é algo mais complicado; os esboços são importantes pois ajudam a ter uma ideia do que se poderá obter, mas nem sempre os resultados são o que era esperado podendo, até, ser bastante diferentes.

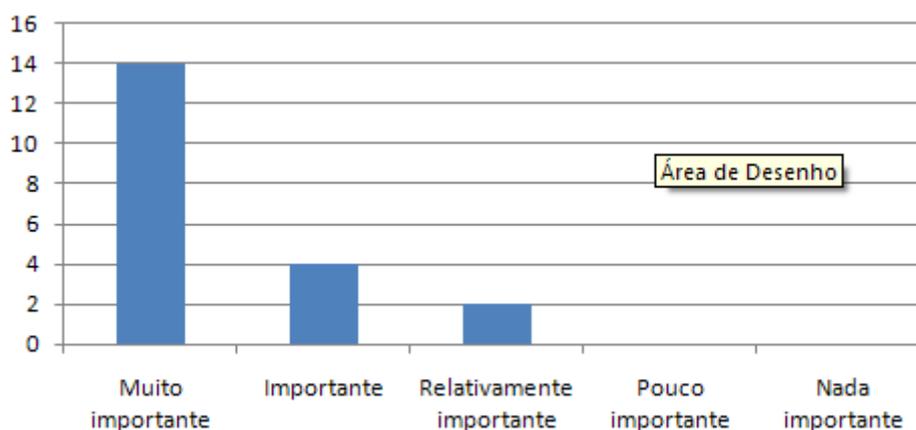
3ª PARTE DO QUESTIONÁRIO

19. Importância da investigação sobre as marionetas

Questão: "As Marionetas foram o cerne do trabalho desenvolvido. Que importância atribuis à investigação/pesquisa de documentos?"

As Marionetas foram o cerne ... Que importância atribuis à investigação/pesquisa de documentos	Nº respostas
Muito importante	14
Importante	4
Relativamente importante	2
Pouco importante	0
Nada importante	0

Importância da investigação e pesquisa documental



A maioria (70%) das respondentes considera "muito importante" a investigação e a pesquisa documental, contudo ainda há quatro alunas que a consideram "importante" e duas "relativamente importante". Tal poderá significar que essas duas alunas reconheçam alguma importância, mas sem grande convicção.

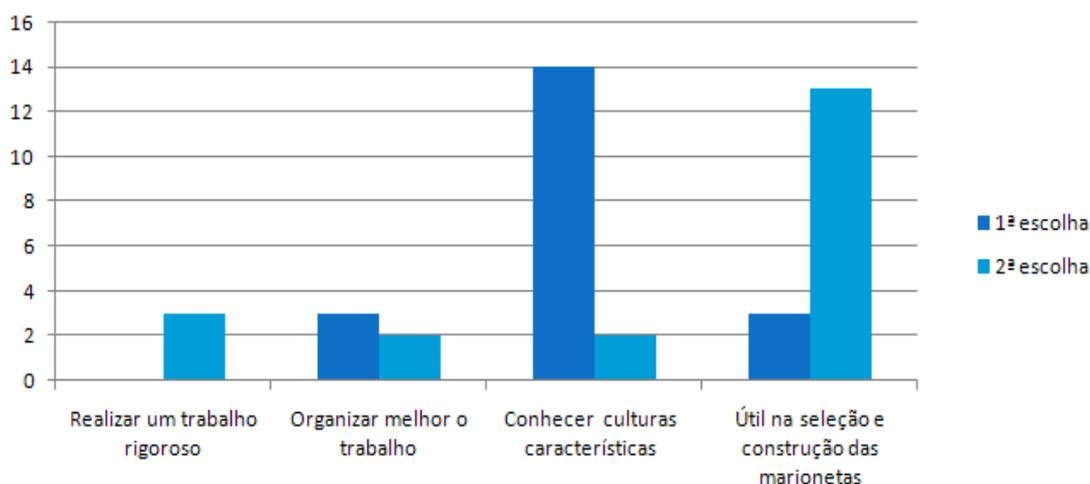
Restará saber se, por exemplo, dentro dos vários grupos, houve algumas duplas escolhas de "relativamente importante", o que seria de admitir no caso da Antártida, não só dada a possível escassez de fontes de informação mas também pelo eventual pouco interesse e motivação que tenham sentido. Quanto a outras situações em que a escolha tenha sido feita apenas por um dos elementos de cada grupo, poderá eventualmente resultar de um menor empenho no projeto ou até do facto de algum dos elementos assumir a preponderância e a liderança na recolha, deixando pouca margem à respetiva colega, mas isto são meras suposições.

De qualquer modo, parece haver um relativo consenso na importância da fase de investigação e pesquisa documental.

20. A investigação permitiu ...

Questão: "Escolhe e ordena por ordem preferência - A investigação permitiu ..."

Escolhe e ordena por ordem preferência - A investigação permitiu ...	1ª escolha	2ª escolha
Realizar um trabalho rigoroso	0	3
Organizar melhor o trabalho	3	2
Conhecer as várias culturas características dos diferentes continentes	14	2
Foi útil para a seleção e construção das marionetas	3	13



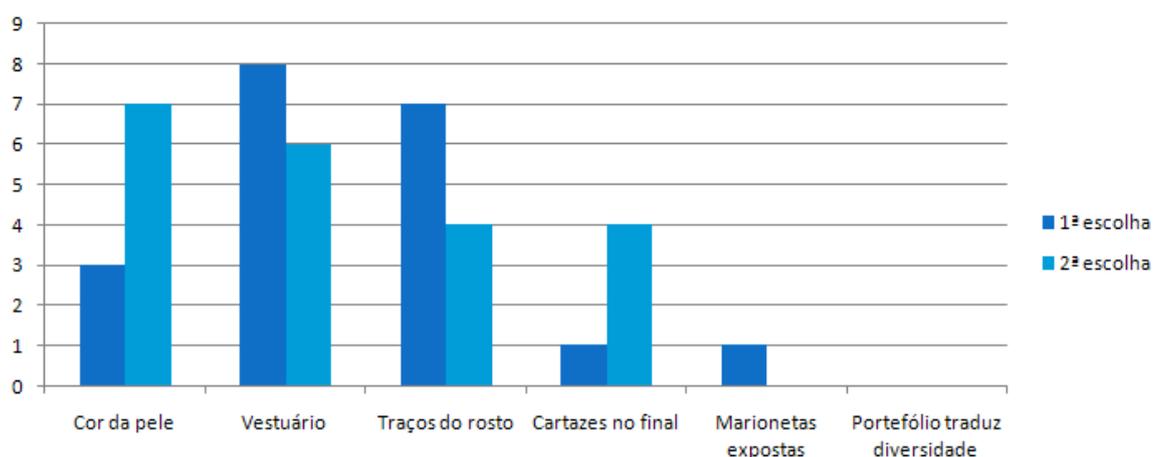
Nesta questão, o conjunto das 1ª e 2ª escolhas conduziu a um resultado igual, 16 em 20, ou seja, 80% de escolhas; a 1ª escolha, com 70%, foi indubitavelmente para o "conhecimento das culturas características dos diferentes continentes", em detrimento da 2ª escolha, que destacou a "utilidade na seleção e construção das marionetas".

As outras duas opções, "organizar melhor o trabalho" ou "realizar um trabalho rigoroso", quase não colheram preferências, a não ser como últimas opções, o que poderá significar que, na altura em que terão feito as pesquisas, as iam orientando para o mais imediato, ou seja, em primeiro lugar conhecer as "culturas características" e só depois comprovar a utilidade dessa pesquisa no sentido da construção das marionetas.

21. As Marionetas refletem as expressões culturais dos continentes

Questão: "As Marionetas refletem as expressões culturais dos seis continentes..."

As Marionetas refletem as expressões culturais dos seis continentes ...	1ª escolha	2ª escolha
A cor da pele é a característica que melhor identifica o continente	3	7
O vestuário constitui um elemento fundamental associado ao continente	8	6
Os traços fisionómicos do rosto são fulcrais na ligação a cada continente	7	4
Os cartazes expostos no evento final ilustram a identidade própria de cada continente	1	3
Cada marioneta exposta conseguiu dar a conhecer a organização do sistema educativo	1	0
O portefólio traduz bem a identidade e a diversidade cultural entre os continentes	0	0



Nesta questão foram colocados seis itens a ordenar na totalidade, do 1º ao 6º, o que poderia conduzir a uma maior dispersão nas respostas. Contudo, na 1ª escolha destaca-se o "vestuário" e depois os "traços do rosto" estando, bastante mais abaixo, a "cor da pele". Em termos de 1ª e 2ª escolha, releva o "vestuário" e depois os "traços do rosto" e a "cor da pele", em 3º lugar.

Tal poderá significar que, em termos das marionetas construídas – e não em termos de traços fisionómicos das pessoas – a cor da pele não será tão relevante ou não ficou suficientemente destacada.

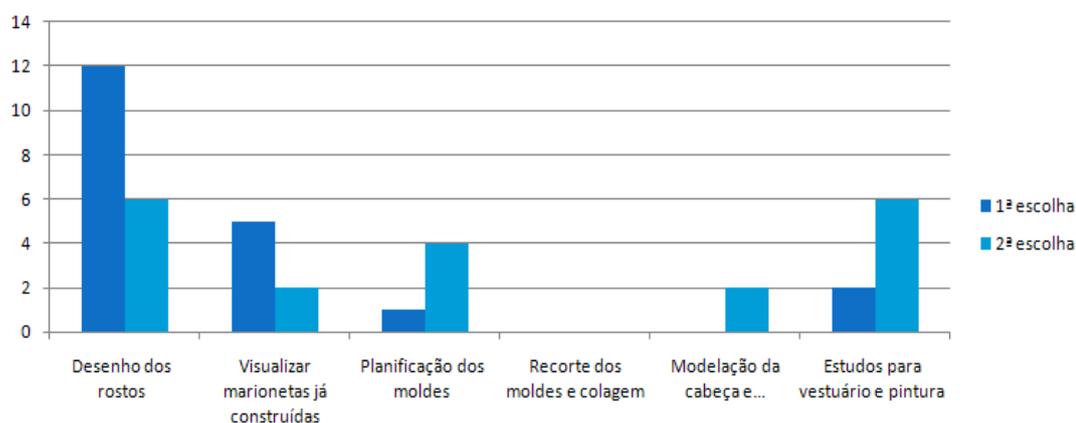
Com algumas escolhas, um pouco mais abaixo, ainda é referido "os cartazes no final", ou seja, os cartazes de divulgação do evento, com as figuras das marionetas expostas. De estranhar é a relativa pouca importância que as respondentes dão às "marionetas expostas", mais parecendo daí resultar uma contradição, ou seja, que as marionetas não terão traduzido grandemente as expressões culturais ou a diversidade cultural dos continentes.

Também, e por último, a importância do "portefólio" é relegada quase sempre para último lugar, o que significa que não terá servido para refletir a diversidade cultural.

22. Etapas mais importantes na construção das Marionetas

Questão: "As Marionetas foram o ponto de partida e o produto final num longo processo de construção. Quais as etapas mais importantes para o bom resultado do trabalho?"

Etapas mais importantes para o bom resultado do trabalho	1ª escolha	2ª escolha
Desenho de observação dos rostos característicos dos diferentes continentes	12	6
Visualização de diferentes tipos de marionetas já construídas	5	2
Cálculo e planificação dos moldes a utilizar	1	4
Recorte dos moldes e colagem dos elementos que compõem a figura humana	0	0
Modelação da cabeça, membros, tronco, mãos e pés	0	2
Estudos preparatórios para vestuário e pintura de algumas partes da marioneta	2	6



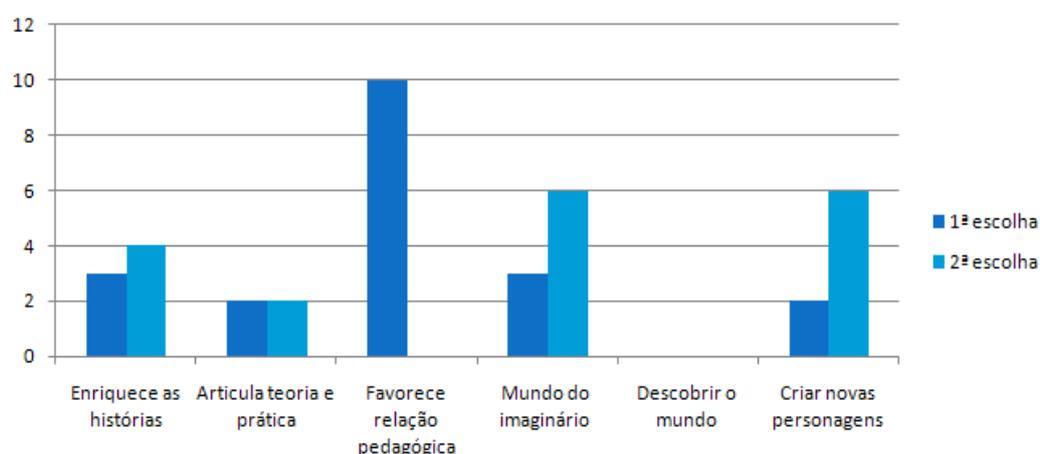
Como etapa mais importante para o "bom resultado do trabalho" prevalece indubitavelmente o "desenho dos rostos", o que parece querer valorizar o trabalho prévio e os estudos que foram feitos nesse sentido. Também a visualização de marionetas já construídas mereceu algumas das escolhas uma vez que, não se destinando a favorecer a imitação, poderá ter contribuído para o surgimento de algumas ideias. Os "estudos para vestuário e pintura", assim como a "planificação dos moldes", também tiveram alguma aceitação, embora muito inferior à primeira escolha.

A "modelação da cabeça, membros, tronco, mãos e pés", assim como o recorte dos moldes e colagem foram, na opinião das alunas, etapas relativamente menos importantes para o bom resultado do trabalho.

23. Marionetas e contribuição em termos pessoais e profissionais

Questão: "De que modo a construção de Marionetas de esponja e a apresentação de vários exemplares podem contribuir em termos pessoais e profissionais?"

De que modo a construção de Marionetas de esponja e a apresentação de vários exemplares podem contribuir em termos pessoais e profissionais	1ª escolha	2ª escolha
Permite enriquecer a compreensão e interpretação de qualquer história	3	4
Permite articular o conhecimento teórico com a atividade prática	2	2
As marionetas favorecem a relação pedagógica com as crianças	10	0
As marionetas levam ao mundo do imaginário e à invenção de formas novas	3	6
As marionetas são uma forma de arte que permite descobrir o mundo	0	0
As marionetas permitem criar e dar vida a novas personagens	2	6



Na primeira escolha, com larga margem, metade das alunas considerou que a *construção de Marionetas de esponja e a apresentação de vários exemplares podem contribuir em termos pessoais e profissionais* no sentido de que "favorece a relação pedagógica".

As respostas poderão ser interpretadas de dois modos: primeiro, porque favorece a relação pedagógica nos seus trabalhos durante as aulas, em termos de empenho, motivação, criatividade, não só pela construção das marionetas como pela visualização de outros tipos de materiais que permitem obter marionetas bastantes diferentes, sendo desse modo úteis no desenvolvimento do seu trabalho.

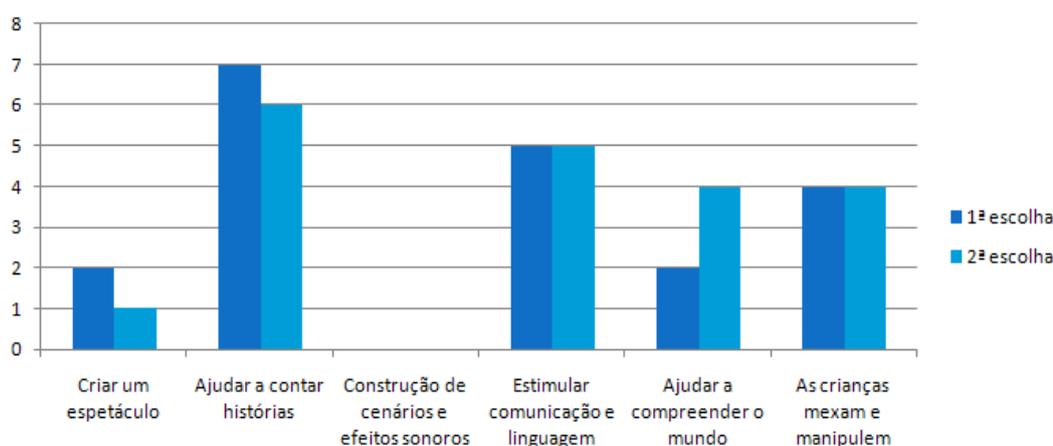
Num outro sentido, em relação à sua prática futura, a construção das marionetas e o contacto com exemplares construídos poderá favorecer a relação pedagógica no trabalho com as crianças.

Talvez neste segundo sentido sejam de enquadrar as restantes escolhas mais significativas, como o "permitir criar novas personagens", "levar ao mundo do imaginário e permitir a criação de formas novas", assim como "permitir enriquecer a compreensão e interpretação de qualquer história".

24. Utilização pedagógica das marionetas

Questão: "Nas Marionetas de esponja utilizaste vários materiais e aprendeste técnicas de construção. De que modo ou com que finalidade podem ser utilizadas de forma pedagógica e efetiva no trabalho com crianças?"

Nas Marionetas de esponja utilizaste vários materiais e aprendeste técnicas de construção. De que modo ou com que finalidade podem ser utilizadas de forma pedagógica e efetiva no trabalho com crianças?	1ª escolha	2ª escolha
Para criar um espetáculo de marionetas	2	1
Para ajudar a contar a contar e dramatizar uma história ou um conto infantil	7	6
Permitir a construção de cenários e efeitos sonoros	0	0
Estimular a comunicação e a linguagem das crianças	5	5
Ajudar as crianças a compreender um pouco melhor o mundo	2	4
Permitir que as crianças mexam e manipulem espontaneamente as marionetas	4	4



Esta questão poderá ser um pouco extemporânea, uma vez que as alunas emitirão um juízo prévio antes propriamente de se verem envolvidas na aplicação prática no trabalho com crianças. Quando muito poderá refletir alguma vivência que tenham tido na sua primeira infância, por terem tomado contacto com algum tipo de marionetas levadas por educadores, ou ainda, provenientes de algumas noções ou conhecimentos que possam ter adquirido em outras disciplinas ou em módulos anteriores do seu curso. De qualquer modo, as respostas já traduzem a perceção que as alunas têm em relação à importância da utilização pedagógica da marioneta no trabalho com crianças.

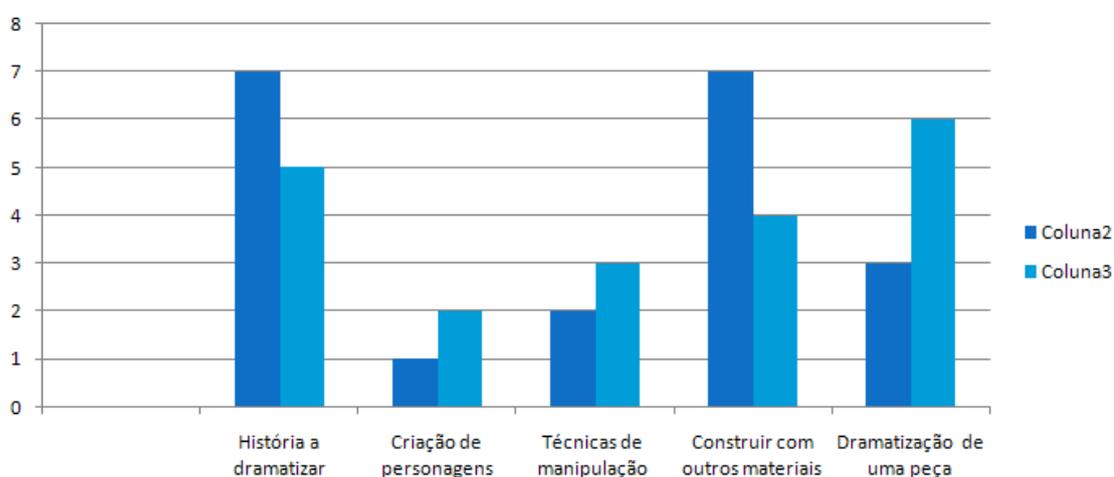
A escolha preferencial é dada à utilização da marioneta para "ajudar a contar histórias", seguida do permitir "estimular a comunicação e linguagem" – são aspetos fundamentais que vão ao encontro do que experiências e estudos teóricos, referidos em pontos anteriores, preconizam.

Outro aspeto que ainda merece alguma importância é o de "permitir que as crianças mexam e manipulem", que de certo modo contraria as apreensões manifestadas pelos educadores referidos na obra "*O Fantoche que ajuda a crescer*". Já o "ajudar a compreender o mundo" está perfeitamente dentro do seu espírito.

25. Outros trabalhos que poderiam ter sido desenvolvidos

Questão: "Além da construção das marionetas e da exposição dos trabalhos, que outras questões entendes poderiam ter sido abordadas, caso tivesse havido oportunidade?"

Além da construção das marionetas e da exposição dos trabalhos, que outra questão entendes poderiam ter sido abordadas, caso tivesse havido oportunidade?	1ª escolha	2ª escolha
História a dramatizar	7	5
Criação de personagens	1	2
Técnicas de manipulação	2	3
Construir com outros materiais	7	4
Dramatização de uma peça	3	6



Esta questão parece pertinente e também de certo modo traduz a perceção das alunas em relação a algo que não houve possibilidade de abordar no exíguo tempo de que se dispôs, decorrente da organização modular do curso.

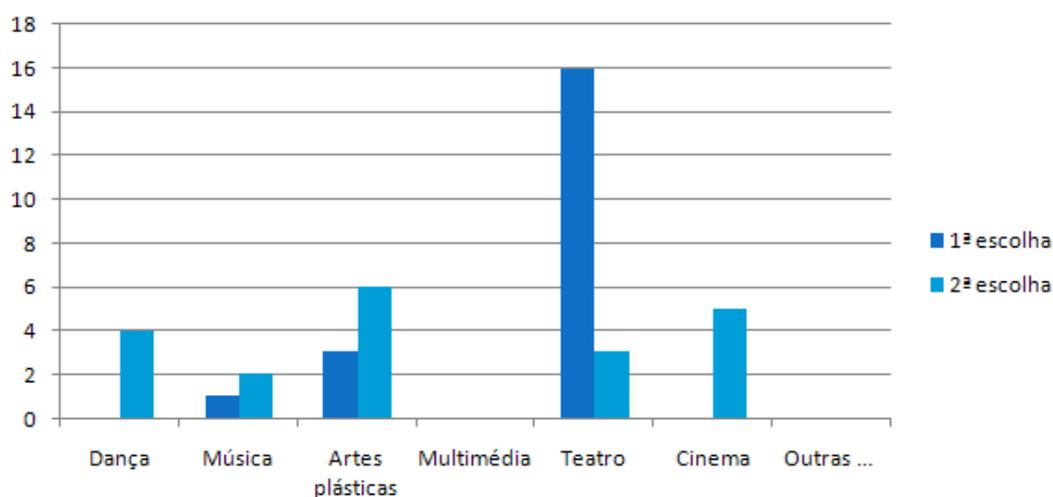
Como 1ª escolha, com 35% de respostas, a criação de uma "história a dramatizar" (no caso concreto, a partir das marionetas já construídas, uma vez que tal resultou do projeto desenvolvido) e a "construção de marionetas com outros materiais", para além da esponja.

Se considerarmos em conjunto as duas primeiras escolhas destacam-se, por esta ordem, "história a dramatizar", "construção de marionetas com outros materiais", e a "dramatização de uma peça" (esta última envolveria a expressão dramática, objeto de outros módulos ou outras disciplinas). Além disso, ainda colhe algumas preferências a aprendizagem ou treino de "técnicas de manipulação".

26. Ligação entre teatro de Marionetas e outras áreas de Expressão Artística

Questão: "Entendes que o teatro de marionetas poderá estar mais ligado a outras áreas de expressão como ... "

Entendes que o teatro de marionetas poderá estar mais ligado a outras áreas de expressão como	1ª escolha	2ª escolha
Dança	0	4
Música	1	2
Artes plásticas	3	6
Multimédia	0	0
Teatro	16	3
Cinema	0	5
Outras...	0	0



Numa perspetiva lógica a grande maioria (80%), em 1ª escolha, associa o teatro de marionetas ao teatro, ou por alguma convicção ou conhecimento, ou então pela raiz comum do nome, "teatro"; 15% associa às artes plásticas, eventualmente pelo facto de terem feito desenhos e estudos de rosto e de cor preparatórios.

Existem cinco respostas em 2ª escolha, relativas ao Cinema, mas gostaria de realçar que, embora em 2ª escolha, existem contudo quatro respostas da ligação à Dança, indo ao encontro da posição de David Currel que entende o teatro de marionetas como, em certos aspetos, "mais ligado à dança e à mímica que ao teatro humano" (Currel, 1992, p.6).

27. QUESTÃO ABERTA (3ª PARTE)

"As Marionetas de esponja podem ser mais utilizadas para espetáculos, enquanto os Fantoques que resultam do trabalho com pasta de papel ... são mais utilizados no trabalho pedagógico por ser mais rápida a sua execução" Comenta a afirmação anterior e indica de que forma as aprendizagens adquiridas poderão contribuir para o teu desempenho como Técnica Auxiliar à Infância".

Esta questão aberta foi respondida na parte final do módulo, numa altura em que estavam prontas as marionetas, em termos de poderem ser apresentadas na exposição que veio a ocorrer passados uns dias. Apesar de a questão ter alguma semelhança com a questão aberta da 1ª parte, o facto é que, nessa altura, se estava ainda na fase inicial do trabalho; em termos comparativos, as respostas dadas na parte final poderão conduzir a resultados mais estáveis e fiáveis em termos de opinião e perceção da utilidade da marioneta em termos de trabalho pedagógico no futuro.

As respostas que explicitam o "concordo" ou "não concordo" podem parecer contraditórias, dado que traduzem um entendimento diverso em relação ao solicitado, em que se pedia um comentário. Daí que seja analisado o conteúdo que a resposta pareça traduzir. Assim,

- manifestam concordância em que os fantoches são mais *práticos e fáceis de fazer e utilizar* (8 citações);

- consideram que as marionetas e os fantoches podem ser *utilizados em trabalhos pedagógicos com crianças* (7 citações) e em espetáculos (3 citações, sendo duas comuns com o trabalho pedagógico com crianças).

- Uma das respondentes diz que as marionetas são mais apelativas para as crianças que os fantoches, e outra refere a conveniência em utilizar marionetas e fantoches, para "mostrar um mundo mais alargado às crianças". Uma outra refere ainda que nos infantários *fazem fantoches de pasta de papel, mas deveriam também fazê-los em esponja*.

- Quanto à aplicação propriamente dita, a grande maioria reconhece a sua utilidade no futuro:

- com convicção, dizendo ir propor esse trabalho (6 citações);

- referem o interesse para as crianças (11 citações, compreendendo a importância de lhes serem mostrados ou de manipularem as marionetas ou fantoches – uma citação; uma forma de entreter as crianças – uma citação; forma diferente de estimular a criança – uma citação);

- uma respondente diz que "*vão ter de dramatizar histórias (...)*", o que poderá eventualmente indiciar uma tarefa que cumpra mais por obrigação do que por gosto;

- uma outra também refere, muito pragmaticamente, que "*as Técnicas Auxiliares não têm tempo para fazer trabalhos muito profundos com as crianças*";

- apenas duas referem genericamente ou que aprenderam vários modos de trabalhar ou que servem para espetáculos, mas sem denotarem muito entusiasmo na aplicação prática em trabalho pedagógico.

3.4. Conclusões

Ao longo do ponto 3.3. fui apresentando alguns comentários e retirando algumas ilações relativamente a cada uma das vinte e sete questões apresentadas, incluindo as três questões de resposta aberta e, particularmente, das "sugestões", a que atribuí o número doze, que foi objeto de análise mais aprofundada.

Partindo de um resumo, questão a questão, obteria o seguinte:

- Para muitas das alunas a participação em projetos constituiu uma novidade; sobre as que já haviam participado, não foram inquiridas sobre o tipo de projetos; acham importante a participação em projetos deste tipo nesta ou noutras disciplinas;

- O projeto foi muito importante para os resultados escolares na disciplina e será muito importante para o futuro, não só em termos de enriquecimento pessoal mas como preparação para o futuro;

- Consideram que foram desenvolvidas a observação crítica, a imaginação e a criatividade;

- As aulas foram mais motivadoras, dinâmicas e criativas, contudo mais cansativas, tendo levado a um maior empenho e a um maior dispêndio de tempo do que aquele que habitualmente dedicam;

- Consideram importante a fase da investigação, que incidiu sobre os diversos continentes e a diversidade cultural que esteve particularmente presente no início e se manifestou sobretudo a nível do vestuário;

- Consideram muito importantes os esboços e o desenho dos rostos como trabalho prévio, contudo reconhecem que os resultados obtidos (marioneta construída) nem sempre coincidiram com os resultados esperados.

- Consideram que as marionetas, em termos pedagógicos, favorecem sobretudo a relação pedagógica com as crianças, no que se refere em particular ao conto e animação de histórias, como meio de favorecer a comunicação, a linguagem e uma certa intimidade, permitindo-lhes mexer e tocar nas marionetas.

- Entendem ainda que poderiam ter sido construídas histórias a dramatizar, terem sido utilizados outros materiais, feita a dramatização de uma peça e poderiam ter aprendido uma ou outra técnica de manipulação.
- Têm a percepção da utilidade no futuro.

Síntese final

Tendo em atenção as questões levantadas na introdução do trabalho, procuro responder a cada uma delas, tendo em atenção a súmula referida no início das "conclusões".

- *Como é que as marionetas sensibilizaram as alunas?*

Numa perspetiva de ligação ao meio, foi desenvolvido um projeto procurando fazer uma abordagem da diversidade cultural, para mostrar de que forma ela é entendida e respeitada nos diversos continentes. Tal projeto assentou na construção de marionetas de esponja, que pretendiam representar os traços característicos dos povos de cada continente. Para aferir do modo como as alunas se sentiram sensibilizadas, não foi apresentada nenhuma questão explícita nesse sentido. Contudo, vários elementos atestam que tal sensibilização se refletiu no empenho no trabalho realizado, na dedicação e esforço e com o gosto de o apresentar à comunidade, aquando da exposição final.

Se bem que as marionetas não tivessem surgido por acaso, uma vez que a sua construção é um dos objetivos do módulo sete, constatei a curiosidade e o interesse demonstrado, em todos os momentos, desde a adesão ao projeto, passando depois por um primeiro contacto com exemplares por mim construídos que serviram como exemplo e sensibilização, até à surpresa e ao êxtase que sentiram na visita ao Museu da Marioneta, em que todas se envolveram numa pequena oficina de construção de fantoches, no pouco tempo que tiveram disponível para o efeito. Perante um trabalho diferente, uma novidade, sentiram-se empolgadas e incentivadas a continuar. A forma como corresponderam ao trabalho e, sobretudo, a importância que lhe reconhecem em termos de enriquecimento pessoal e como mais-valia para o seu desempenho profissional, atestam que se sentiram devidamente motivadas e sensibilizadas para o trabalho com marionetas.

- *Será que as marionetas se constituíram como um elemento mobilizador para trabalhar os diferentes conteúdos disciplinares e promover a interdisciplinaridade?*

O processo da construção das marionetas envolveu uma sequência de etapas ou momentos, descritos no Capítulo 2, em que estiveram implicados conhecimentos de Educação Visual, que culminaram na realização de esboços e desenhos de rostos e da figura humana. Os cálculos de proporções, que envolveram a Matemática. A própria Sociologia, que interveio no início, no sentido de refletir sobre a problemática dos direitos humanos e enquadramento com cada um dos continentes. A disciplina de Língua Portuguesa, na escolha dos textos apresentados aquando da exposição final, sobretudo em relação às características, em termos muito genéricos, da organização das escolas nos diferentes continentes. A própria Expressão Dramática, que não foi possível ser levada à prática sobretudo pela incompatibilidade de horários.

Considero que as alunas, nas suas apreciações, compreenderam a ligação e a colaboração que se estabelece entre as diferentes disciplinas. Se, algumas delas, apontam a interligação entre várias matérias ou vários módulos, uma das alunas manifesta expressamente que gostaria que o trabalho "fosse realizado em parceria com a disciplina de Expressão Cultural, Dramática e Musical".

- *Como é que as alunas se envolveram na construção das marionetas, aplicando técnicas e utilizando materiais manipuláveis?*

Da minha apreciação pessoal no decurso das aulas e no acompanhamento do trabalho desenvolvido, tal é manifesto nos resultados francamente positivos obtidos por todas as alunas no final do módulo e sobretudo a partir das próprias opiniões das alunas, que admitiram na quase totalidade que se dedicaram e "trabalharam mais que o habitual"; o entendimento que têm de que o método de trabalho, consubstanciado no projeto, foi útil e deveria ser aplicado noutros módulos ou noutras disciplinas; a satisfação com que referiram o enriquecimento pessoal, o conhecimento de novas técnicas e materiais e um certo pesar por não terem podido aprender mais; a utilidade que reconhecem naquilo que aprenderam e que lhes pode ser útil, não só em termos de futuro mas também ao longo do seu percurso escolar, por tudo isso considero que o envolvimento das alunas dificilmente poderia ter sido melhor.

- *Qual a percepção das alunas acerca da utilidade do que aprenderam sobre as marionetas?*

Já atrás referi que a questão foi colocada sobretudo em termos de expectativas. Das várias questões que a elas se referem, é notória a percepção que têm da sua utilidade no futuro, elas que manifestam, praticamente na sua totalidade, o interesse não só nos conhecimentos adquiridos, mas sobretudo na possibilidade e na conveniência de utilização de marionetas e fantoches em sala de aula, com as crianças que estejam ao seu encargo.

Concordam que o trabalho com fantoches é mais simples e de mais fácil execução que as marionetas de espuma mas reconhecem, a uns e outras, as virtualidades no trabalho pedagógico, podendo constituir-se como um verdadeiro auxílio e complementar com gosto e eficácia o trabalho pedagógico das educadoras, ao mesmo tempo que podem estabelecer um mais próximo relacionamento com as crianças através das marionetas. Deste modo se evidencia a ligação entre a disciplina de Expressão Plástica e as orientações programáticas a nível do Ensino Pré-Escolar.

Acrescento ainda que os conhecimentos adquiridos e a sua motivação poderão constituir-se, desde já, como uma mais-valia no seu estágio ou Formação em Contexto de Trabalho e eventualmente ajudar, no momento em que tenham de decidir sobre o projeto a desenvolver para a Prova de Aptidão Profissional; se tal não for possível, a sua utilidade poderá manifestar-se ao longo do desenvolvimento do projeto escolhido.

Limitações do trabalho

O anonimato e a apresentação dos questionários em três momentos inviabilizam a leitura global das respostas individuais, em termos de coerência interna; as alunas não foram também inquiridas sobre se haviam já lidaram com fantoches e as marionetas, nomeadamente na creche, no jardim de infância ou no 1º ciclo; também não foram expressamente inquiridas sobre a sua visita ao Museu da Marioneta e os ensinamentos e as ilações que daí retiraram, embora os relatos, trocas de impressões e gosto demonstrado tenham sido evidentes.

Finalmente, o ter de acompanhar e orientar as alunas, que apresentavam bastantes dificuldades que foram suprimindo com trabalho e dedicação, de sua e de minha parte; a minha envolvência no próprio processo não favoreceu uma investigação como gostaria de ter realizado, se pudesse ter trabalhado mais como observadora e coletora de dados que eu própria recolhesse ou me fossem fornecidos.

Sugestões

Dadas as opiniões recolhidas das alunas, acho de interesse aprofundar estas questões, o que poderia passar por inquirir este mesmo grupo de alunas após a conclusão do seu curso ou já em posto de trabalho, ou então com outras que já tenham terminado os seus cursos, de modo a conhecer a perceção que têm sobre o trabalho desenvolvido e se reconhecem virtualidades na utilização das marionetas em termos pedagógicos valorizando, desse modo, o que aprenderam. A um nível mais alargado, proceder a estudos mais sistemáticos sobre a utilização pedagógica das marionetas e dos fantoches por parte das educadoras, no jardim de infância, e pelos professores, nas escolas do primeiro ciclo.

4 - ANÁLISE CRÍTICA DO ESTÁGIO. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada a altura de fazer um balanço do meu trabalho individual desenvolvido desde o início do projeto, acredito convictamente que fiz um trabalho consistente e muito positivo. Na concretização do produto final, meditei no impacto que o projeto teria para a Comunidade Educativa, na relação com os meus horizontes profissionais, com o curso de Artes Visuais em que me encontro e na vertente de ligação à prática, sobretudo para as minhas alunas que, sendo capacitadas como "Técnicas de Apoio à Infância", poderão constituir-se como uma mais-valia na colaboração com as principais responsáveis pela educação das crianças.

Gostaria de realçar o processo do "*brainstorming*", que incentiva o fluxo de ideias espontâneas e naturais, bem como a flexibilidade e a originalidade do pensamento que assenta no princípio-base de que "quanto mais ideias, melhor".

Ao mesmo tempo, deve promover-se, sempre que possível, a **interdisciplinaridade**, pois o fantoche é um ótimo meio para a disciplina de *Música*, por levar os alunos a aprenderem canções e imaginarem instrumentos musicais. Na *Matemática* o aluno faz medições e cálculos para a construção da marioneta, na *História* aprende a relacionar factos históricos, na *Língua Portuguesa* aprendem a comunicar uns com os outros e a contar histórias. É preciso estar-se aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas educativas, ou seja, trabalhar em equipa.

A técnica de representação utilizada foi o desenho de observação, que não é fácil, pois será necessário primeiramente recorrer ao cérebro para compreender e ter uma perceção das formas, de seguida desenvolvem-se habilidades na técnica do desenho.

A constituição do cérebro lembra duas metades de uma noz, chamadas de "hemisfério esquerdo" e "hemisfério direito". A ligação do sistema nervoso ao cérebro é feita por cruzamento. O hemisfério esquerdo é o racional e descritivo, controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito é emocional e apresenta alguns benefícios como a imaginação criativa, a visão global e as habilidades, controlando o lado esquerdo do corpo. Assim a mão esquerda é ligada ao hemisfério direito e a mão direita ao hemisfério esquerdo. (Betty Edwards, 1984, p.38)

As alunas desenharam rostos de diferentes povos do mundo sem nunca terem tido propriamente aulas de desenho. No entanto, procuraram realizar o seu trabalho na base das suas capacidades, enriquecidas a partir de algumas aprendizagens adquiridas nas aulas.

Os conteúdos tiveram como suporte o programa da disciplina de Educação Visual, no que se refere às técnicas de expressão e representação - o Desenho e a gramática visual. As alunas tiveram de desenhar o rosto e posteriormente a figura humana a partir da utilização de um "Cânone de oito cabeças", exemplificado no boneco articulado.

Tive sempre como preocupação desenvolver a criatividade pelo planeamento de atividades diversificadas, tendo em vista atender às diferenças em sala de aula, favorecendo a cooperação e a interação entre as colegas de turma. Procurei estabelecer desde início uma boa relação com as alunas, despertando o seu interesse em aprender sempre mais, em participar ativamente nos trabalhos efetuados em grupo (duas alunas), no desenvolvimento da sua autonomia e espírito crítico.

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido procurei manter um contacto permanente com a minha Orientadora Cooperante no sentido da partilha, entretida, recolha de sugestões, propostas e apresentação de soluções perante os problemas que foram surgindo. Comecei por fazer um conjunto de reflexões teóricas sobre a PES, os Cursos Profissionais, o enquadramento da Arte e Educação, a Educação Visual, a disciplina de Expressão Plástica, o Currículo, as Marionetas (história, técnicas e materiais, a relação pedagógica, o teatro) e o Projeto de intervenção, tendo pautado o meu percurso por uma permanente reflexão pessoal e de troca de impressões sobre a prática, em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso escolar das minhas alunas.

O conceito de prática reflexiva surge como uma forma possível de os professores questionarem as suas práticas de ensino. A reflexão disponibiliza oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas pedagógicas, realçando a importância do diálogo entre o professor e o aluno, que é fundamental para o sucesso das aulas e dos resultados das aprendizagens.

As alunas demonstraram dificuldades na fase da Investigação (estruturação e planeamento do dossier) e na organização dos respetivos Portefólios. Quanto ao seu comportamento, verifiquei que as mesmas, apesar de estarem muito empenhadas, gostavam muito de conversar de assuntos nada contextualizados que contribuíam para atrasar as metas e prazos de conclusão das Marionetas. No entanto, a intervenção muito oportuna da professora Cooperante era algo imprescindível, pois bastava marcar prazos de finalização dos trabalhos para se notar uma mudança no ritmo de execução das tarefas.

Resultante da minha reflexão pessoal, em sintonia com a minha Orientadora Cooperante, como aspetos menos conseguidos destaco, como já anteriormente referi,

a limitação decorrente do tempo, isto porque na fase inicial foi necessário disponibilizar mais tempo no que se refere à elaboração dos projetos e adaptação às exigências dos cursos profissionais, não só em termos das inerentes diferenças mas também da rigidez curricular, em termos de número de horas disponíveis para cada módulo.

Ao mesmo tempo, a "necessidade" de concluir os trabalhos com um mínimo de qualidade aceitável e em prazos curtos, com vista à exposição final, obrigou a um maior esforço, quer da minha parte, quer da parte das alunas, algumas delas reconhecendo que as atividades foram "algo cansativas", mas muito compensadoras.

Apesar de, só na parte final, ter sido possível divulgar os trabalhos à Comunidade Educativa, mais do que o resultado obtido, que considero bastante positivo, saliento o facto de desse modo ressaltar e valorizar o trabalho das alunas, o que contribuirá certamente para incentivar a sua participação e envolvimento em futuros projetos, contribuindo para a sua auto-estima e para acreditarem que são capazes de construir algo que contribua para a sua realização pessoal.

No que se refere à aprendizagem, posso concluir que existem três elementos importantes que precisam de ser articulados para que a mesma ocorra: o conhecimento prévio, a capacidade de aprender e a necessidade de querer aprender.

Considero que se nem sempre me foi possível desenvolver as atividades que /ou como desejaria, acima de tudo trabalhei e aprendi com prazer, tendo a sensação de que toda a experiência vivenciada foi gratificante e formativa.

Além de algum questionamento presente ao longo do trabalho, gostaria de discorrer sobre algumas outras questões que foram surgindo durante o percurso, que julgo merecedoras de reflexão.

Uma delas prende-se com a oportunidade, ou não, de se tomar conhecimento da arte, do teatro, das marionetas, no sentido de sensibilização e convincente adesão. Segundo Filipa Alexandre (s.d., p.9), "*se eu nunca tiver visto Teatro de marionetas, eu não vou sentir necessidade de o ver, mas se o conhecer, eu vou evoluir, pedir mais e melhor; isso é o que não acontece, se não se intervier diretamente na educação artística do público e dos profissionais*".

Lourival Andrade Júnior, nas suas deambulações sobre o homem da Idade Média e o homem do mundo atual, diz que não seria possível estudar a Idade Média sem entender o imaginário do homem medieval. "*Ouvir uma história era muito mais importante do que ver o facto concreto. Em nosso mundo atual, sedentário, onde tudo aparece pronto e acabado, cabe-nos um exercício ainda maior para buscar esta criatividade e desenvolvê-la*".

Confessa que acabou por compreender que *"a escola tem um papel fundamental neste processo e o teatro pode ser um instrumento eficaz nesta busca da criatividade"*. (Andrade Júnior, s.d., p.16).

Miquel Àngel Oltra Albiach manifesta as suas apreensões sobre a perceção e as ideias pré-concebidas de muitos professores, quando diz que *o teatro de títeres tem sido considerado como ferramenta educativa nos diferentes níveis de ensino e na educação não formal. Contudo, permanecem também entre os profissionais da educação alguns dos preconceitos tradicionais associados ao títere, como a sua ligação e pertença exclusiva ao mundo infantil, assim como a sua vinculação aos tempos livres*. (Oltra Albiach, 2013, p.164).

Uma outra constatação, não muito animadora mas efetiva, que consta do *"Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia"* (2009, p.9), sobre a subalternidade das áreas artísticas na maior parte dos países da União Europeia: *"os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia. Além disso, entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança)"*.

Para concluir, apresento duas frases, tão simples e tão profundas. Uma delas é a de Marcos Malafaia (s.d., p. 30): *"Quando o bonequeiro não está presente, o boneco morre"*.

A outra, da autoria de Carlos Augusto Nazareth (s.d., p.12): *"Nesta era de globalização, a criança ao pé da Internet não é mais a criança ao pé da lareira, mas ainda é essencialmente Criança"*. Daí que, na busca de manter viva essa Criança, e seguindo uma via diferente do autor, eu aponte o caminho da perenidade da Marioneta e do Fantoche, tantas vezes ameaçados, quase proscritos, mas sempre vivos e atuantes, sobretudo no imaginário infantil.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, Filipa (s.d.). *O Futuro da Marioneta*. Revista marionetas enCena, nº 3. Edição da Autora (Teatro e Marionetas de Mandrágora).

Amaral, Ana M. (1991). *Teatro de formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos*. 1ª edição. EDUSP. S. Paulo.

Amaral, Ana M. (2005). *O inverso das coisas*. In Móin-móin, Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas nº. 1, 2005. SCAR/UDESC. Jaraguá do Sul.

Andrade Júnior, Lourival (s.d.). *Teatro na escola ou teatro da escola: o impasse permanente!*. Revista do 6º FENATIB (Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau). Brasil.

Angoloti, Carlos (1990). *Cómics, Títeres y Teatro de Sombras, Tres formas plásticas de contar historias*. Ediciones de la Torre. Madrid.

Associação Portuguesa de Expressão Dramática (1993). *Teatro e Expressão Dramática*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Bastos, Glória (2006). *O Teatro para Crianças em Portugal. História e crítica*. Editorial Caminho. Lisboa.

Batchelder, Marjorie (s.d.). *Títeres y Marionetas*. Disponível em <http://www.oja-es.net/reportajes/marionetas.htm>, acedido em 12.09.2013.

Bento, Avelino (1989). *A Expressão Dramática e o teatro na educação*. In Revista Aprender nº 8, Escola Superior de Educação de Portalegre.

Berthold, Margot (2004). *História Mundial do Teatro*. Ed. Perspectiva. S. Paulo.

Borba Filho, Hermilo (1966). *Fisionomia e Espírito do Mamulengo (o teatro popular do Nordeste)*. Companhia Editora Nacional. S. Paulo.

Bordat, Denis (1956). *Les Theatres D' Ombres Histoire et Techniques*. Arche. Paris.

Braga, Sílvia M. (coord.) (2008). *Contadores de Histórias*. Série Preservação e Desenvolvimento Monumenta. Paraty – RJ 9.

Branco, Pedro (1983). *Notas para a história dos Bonifrates, Presépios, Fantoques, Robertos e Marionetas em Portugal*. Cadernos da Biblioteca Operária Oeirense. Oeiras.

Burt, Caroline Astell (1981). *I Am the Story: A Manual for Special Puppetry Projects*. Souvenir Press (E&A) Ltd. London.

Cardoso, João P. S. (2004). *Teatro de Marionetas: Tradição e Modernidade*. Comunicação apresentada ao Congresso de Teatro realizado no Teatro de Vila Real em abril de 2004, disponível em <http://www.marionetasdoporto.pt/joao-paulo-seara-cardoso/71-teatro-de-marionetas-tradicao-e-modernidade>, acedido em 27.09.2013.

Cardozo, Claudinéia Gomes et al (s.d.). *O teatro na escola: uma possibilidade para superar os desafios dos educandos*. Disponível em http://www.multiron.org.br/unirverde/artigos/O_TEATRO_NA_ESCOLA_UMA_POSSIBILIDADE_PARA_SUPERAR_OS_DESAFIOS_DOS_EDUCANDOS.pdf, acedido em 12.10.2013

CENDREV (2013). *Fotógrafos, Títeres e Outros Sonhadores... Évora e a História da Fotografia*. Catálogo.

Cervera, Juan (s.d.). *Teoría y técnica teatral*. Disponível em <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/platero/12148302129042617432435/p0000001.htm>, acedido em 23.09.2013.

Chaîné, Franciíne (1991). *Vie Doublée ou produire de l' art et former en art*. In Percursos. Cadernos de Arte e Educação – nº 2, Outubro1991. Porto.

Cia Stromboli. *Breve História do Teatro de Bonecos*. 2010 Cepetin - Centro de Pesquisa e Estudo de Teatro Infantil. Disponível em http://www.cepetin.com.br/index.php?page=artigos_texto&artigo_texto=59, acedido em 10.10.2013

Círculo de Leitores. *Cabeça e Retrato*. Escola de Desenho e Pintura. 2004, pp.18 e 19.

Costa, Isabel Alves (2003). *O Desejo de Teatro. O Instinto do Jogo Teatral como dado Antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Costa, Isabel Alves e Baganha, Filipa (1989). *O Fantoche que Ajuda a Crescer*. Edições Asa. Clube do Professor. Porto.

Costa, J. A. e Melo, A. S. (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Dicionários Editora, 7ª edição. Porto Editora.

Couto, José M. (2008). *(Des)dramatizando a Língua materna no 1º Ciclo do ensino Básico*. In Saber Educar, nº 13, Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pp. 203-216.

Currell, David (1992). *Puppets and Puppet-Making*. Mallard Press.

Edwards, Betty (1984). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Editora Tecnoprint, S.A.

Edwards, Glyn (2006). *Punch & Judy*. In Móin-móin, Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas nº. 2, 2006. SCAR/UEDESC. Jaraguá do Sul.

Encyclopédie Mondiale des Arts de la Marionnette (2009). Secrétariat Général de l'UNIMA. Charleville-Mézières.

enVide nefelibata (2012). *Tutorial Articulações*. In Revista Unima Portugal Magazine, Ano 1, nº 1.

Eurydice, Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia. Documento publicado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, Setembro 2009.

Faria, Hamilton e Garcia, Pedro (org.) (2002). *O reencantamento do mundo. Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário*. Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Polis. S. Paulo.

Fettig, Hansjürgen (1978). *Hand - und Stabpuppen*. Frech-Verlag.

Fragateiro, Carlos (1993). *Teatro e educação. Questões possíveis para os projetos de intervenção*. Teatro e Expressão Dramática. Projeto FOCO. Aveiro.

Fragateiro, Carlos (2012). RUA-L. Revista da Universidade de Aveiro. Nº 1 (II Série).

Fragateiro, Carlos (2013). *Europa, és tão Linda*. Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte.

Galrito, Fernando (2001). *A Marioneta no cinema – uma abordagem*. In Catálogo de Exposição do Museu da Marioneta de Lisboa.

Gama, Ildeberto (2012). *Os Caminhos da Marioneta Portuguesa*. In Revista Unima Portugal Magazine, Ano 1, nº 1.

Gil, José V. (2012). *Teatro D. Roberto – da quase extinção ao renascer*. In Revista Unima Portugal Magazine, Ano 1, nº 1.

Guingané, Jean-Pierre (2008). *Mensaje Internacional del Día Mundial de la Marioneta*, in La Hoja del Titiritero, Boletín electrónico de la Comisión para América Latina de la Unima. Año 5, nº 12, Marzo 2008.

Houdart, Dominique (2007). *Manifesto por um teatro de marionete e de figura*. In Móin-móin, Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas nº. 4, 2007. SCAR/UDESC. Jaraguá do Sul.

Hunt, Tamara e Renfro, Nancy (1982). *Puppetry In Early Childhood Education*. United States of America. Austin, Texas. Nancy Studios.

Korosec, Helena (2006). *The Puppet – What a Miracle! - Puppets in the child's development*. Ljubljana University.

Kossatz, Traude. *El teatro de títeres y la educación*. Disponível em <http://cantitella.wordpress.com/2007/08/22/el-teatro-de-titeres-y-la-educacion/>, acessido em 21.10.2013

Las Bases del Dibujo. Colección Leonardo Números 2 e 3. Vinciana Editora. Milão.

Leenhardt, Pierre (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. 3ªed., Editorial Estampa. Lisboa.

Leite, Elisângela e Godinho, Márcia (2013). *Animação teatral com a pequena infância: considerações acerca da expressão dramática na formação de professores*. IX Anpede Sul. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1467/762>, acedido em 31.10.2013.

Lowenfeld, Viktor (1954). *A Criança e a sua Arte*. Editora Mestre Jou. São Paulo

Lowenfeld, V. e Brittain, L. W. (1975). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Magalhães, M. Calvet e Gomes, Aldónio (1964). *A Criança e o Teatro*. Colecção Educativa. Direcção-Geral do Ensino Primário. Lisboa.

Majaron, Edvard (s.d.). *The Puppet – What a Miracle! - Puppets in the child's development*. Ljubljana University.

Malafaia, Marcos (s.d.). *Treinamento de Marionetas*. Revista do 8º e 9º FENATIB (Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau). Brasil.

Mocito, José Carlos (1984). *Trabalhos Manuais*. Direcção Geral do Ensino Básico. Editorial do Ministério da Educação e Cultura.

Modesto, António et al (2013). *Manual de Educação Visual - 7.º, 8.º e 9.º Anos*. Porto Editora.

Munari, Bruno (1982). *A arte como ofício*. Editorial Presença/Martins Fontes. Lisboa.

Museu da Marioneta de Lisboa (2001). *Catálogo de Exposição*. Edição EGEAC, E.M. – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural.

Nazareth, Carlos Augusto (s.d.). *A dramaturgia e o teatro infantil*. Revista do 8º e 9º FENATIB (Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau). Brasil.

Ochoa, Pedro e Mesti, Regina (2009). *Teatro na escola: linguagens e produção de sentido*. Disponível em

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf ,

acedido em 28.09.2013.

Oliveira, M. Eunice e Stoltz, Tânia (2010). *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Educar nº 36, 2010. Editora UFPR. Curitiba.

Oltra Albiach, M. A. (2013). *Los títeres: un recurso educativo*. Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa nº 54, pp. 164-179.

Parsons, Michael J. (1992). *Compreender a Arte*. Editorial Presença. Lisboa.

Passos, Alexandre (1987). *Bonecos de Santo Aleixo: Apontamentos sobre a sua história, a sua técnica, as relações com as grandes marionetas de varão*. In Revista Aprender nº 1. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Passos, Alexandre (1999). *Bonecos de Santo Aleixo: a sua (im)possível história. As marionetas em Portugal nos séculos XVI e XVIII e a sua influência nos títeres alentejanos*. CENDREV D.L., Évora.

Philpot, Violet (1977). *Know How Book of Puppets*. EDC Publishing.

Programa FIMFALx10. In <http://fimfalx10.blogspot.pt/2010/04/bonecos-de-santo-aleixo.html>, acessido em 15.10.2013.

Programa-FIMP-2013. In <http://www.fim.com.pt/portfolios/dom-roberto/>, acessido em 28.09.2013.

Read, Herbert (2007). *Educação pela Arte*. Edições 70, Lda. Coimbra.

Rebello, Luiz Francisco (2000). *Breve História do Teatro Português*. Publicações Europa-América. Lisboa.

Reverbel, Olga (1997). *Um Caminho do Teatro na Escola*. Editora Scipione. S. Paulo.

Revista IMAGINAR. Associação dos Professores de Comunicação e Educação Visual (2001). nº 16, Janeiro.

Revista IMAGINAR, Associação dos Professores de Comunicação e Educação Visual (2008). nº 49, Janeiro.

Ribeiro, Rute (2011). *Henrique Delgado: contributos para a história da marioneta em Portugal*. Museu da marioneta/EGEAC. Lisboa.

Rodrigues Filho, Nelson (2010). *Judeus & Holandeses no Brasil*. In Revista Educação em Linha, nº 14. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro.

Ryngaert, Jean-Pierre (1998). *Ler o Teatro Contemporâneo*. Martins Fontes. S. Paulo.

Salles, Cauê (2003). *Workshop de Marionetas em Latex*. Matraca, Teatro & Bonecos. (texto policopiado).

Sant-Louis, Claude (s.d., p.1), *Une petite histoire des marionnettes*. Disponível em <http://www.marionnettes.ca/documentation/histoire/histoiredelamarionnette.php>, acedido em 24.09.2013.

Sedana, Nyoman (2013). *Da pesquisa teatral em Bali à direção de Bali Dream na Universidade de Butler, EUA*. In Móin-móin, Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas nº. 10, 2013. SCAR/UEDESC. Jaraguá do Sul.

Silva, Maria Palmira (1998). *Teatro, Bonifrates e teatro de sombras*. Livraria Civilização Editora. Porto.

Silveira, Fabiane (2006). *O Papel do Teatro na Escola: reflexão acerca de algumas concepções*. Unirevista - vol. 1, nº 2.

Solmer, Antonino (1999). *Manual de Teatro*. Cadernos ContraCena. Lisboa.

Sousa, Alberto (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º volume: Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget. Lisboa.

Sousa, Alberto (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º volume: Drama e Dança. Instituto Piaget. Lisboa.

Sousa, Alberto (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º volume: Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget. Lisboa.

Stern, Arno (1974). *Aspectos Técnicos da Pintura de Crianças*. Livros Horizonte. Lisboa.

Stern, Arno (1974). *Uma Compreensão da Arte Infantil*. Livros Horizonte. Lisboa.

Tappolet, Ursula (1992). *La poupée au petit nez. La marionnette dans l'éducation*. Delachaux Niestle. Paris – Lausanne.

Tontini, Flavio e Zavalloni, Gianfranco (2004). *Señoras y señores: Los Títeres!, El teatro de títeres para educar en el camino de la paz y multiculturalidad*. Arci Solidarietà Cesenati. Martorano di Cesena.

Tormenta, Rafael (2005). *As disciplinas nobres, as outras e as parentes pobres*. Jornal a Página, nº 14, Abril.2005. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3824>, acedido em 24.10.2013.

Vieira, Luís (2001). *Marioneta, Títere, Fantoche, Roberto, Bonifrate, Bonecro*. In Catálogo de Exposição do Museu da Marioneta de Lisboa.

White, G. A. e Philpott, A. R. (1965). *The Puppet Book: A Practical Guide to Puppetry*. Faber and Faber. London.

Zurbach, Christine (2006). *Presença(s) do teatro de marionetas em Portugal hoje*. In Móin-móin, Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas nº 2, 2006. SCAR/UDESC. Jaraguá do Sul.

Zurbach, Christine (2007). *Autos, passos e bailinhos: os textos dos Bonecos de Santo Aleixo*. Casa do Sul. CENDREV, CHA da Universidade de Évora.

WEBGRAFIA

<http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier5.htm>

<http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/05/artigorr.pdf>

<http://clubeunescoedart.pt/>

<http://precinema.wordpress.com/2009/10/28/as-sombras-chinas/>

<http://www.angep.gov.pt/default.aspx?access=1>

<http://www.dge.mec.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=1>

<http://www.dge.mec.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=24>

<http://www.dge.mec.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=25>

<http://www.dge.mec.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=34>

<http://www.dgdc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17>

http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/progr_1cicloeb_expressao_e_educacao.pdf

<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

<http://www.esmp.pt/Cursos/Profissional/PAI/Expressão%20plastica.pdf>

<http://www.marionetasdoporto.pt/>

<http://www.marionetasmandragora.com/index.php?hidLink=>

<http://www.museudamarioneta.pt/>

LEGISLAÇÃO

- Recomendação sobre Educação Artística nº 1/2013, de 28 de janeiro. Conselho Nacional de Educação. Diário da República. 2ª Série – Nº 19. Págs.4270.

- Decreto -Lei nº 344/90 de 2 de novembro. Diário da República. 1ª Série. Págs.4522.

- Decreto -Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República. 1ª Série. Págs. 3485/6.

- Decreto –Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República. 1ª Série.Pág. 1322.

- Lei nº46/86 de 14 de outubro. Lei de bases do Sistema Educativo. 1ª Série. pág. 3068-3080.

6 - ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS	149
Questionário às alunas (1ª Parte)	151
Questionário às alunas (2ª Parte)	153
Questionário às alunas (3ª Parte)	155
11. QUESTÃO ABERTA (1ª PARTE).....	158
12. SUGESTÕES (das alunas)	158
18. QUESTÃO ABERTA (2ª PARTE).....	159
27. QUESTÃO ABERTA (3ª PARTE).....	160
Educação Visual – Metas Curriculares – 3º Ciclo	161

Questionário às alunas (1ª Parte)

Ano:_____ Turma:_____ Idade:_____

1. Este ano, na disciplina de **Expressão Plástica**, participaste num projeto destinado a envolver a comunidade educativa e o meio. Já alguma vez participaste num projeto parecido, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares?

Sim Não

- 1.1. Se **sim**, quantas vezes?

1 2 3 4 5

2. Na tua opinião, de que forma este projeto contribuiu para o teu resultado escolar na disciplina?

Positivamente Negativamente Não senti quaisquer efeitos

Outros: _____

3. Consideras a participação, neste projeto, importante para a tua vida futura?

Sim Não Talvez

- 4.1. Se **sim**, porquê:

Preparação para o futuro

Enriquecimento pessoal

Enriquecimento do currículo/portefólio

Outros: _____

- 4.2. Se **não**, porquê: _____

5. Na tua opinião (escreve 1ª, 2ª,... nas opções escolhidas), o projeto permitiu desenvolver mais a?

Criatividade

Imaginação

Motivação

Observação crítica

Outros: _____

6. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?

Sim Não

7. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?

Sim Não

8. Na tua opinião, a participação neste projeto, na disciplina, alterou o funcionamento das aulas?

Em nada
ou foram mais:

- Criativas +
- Dinâmicas +
- Descontraídas +
- Motivadoras +
- Cansativas +

9. Durante este projeto trabalhaste mais que o tempo necessário, mesmo fora das aulas?

Mais Menos O mesmo

10. O **método de projeto** passa por várias fases. Identifica, por ordem de preferência (1ª, 2ª, ...) a fase do processo de trabalho que consideras mais ter estimulado a tua **criatividade**.

- Debate de ideias Investigação Projeto Realização Criação do Portefólio
- Elaboração do protótipo Registos gráficos / Estudos Exposição dos trabalhos

11. Na tua opinião, o que representou para ti a realização deste projeto?

12. **Sugestões (obrigatório):**

Questionário às alunas (2ª parte)

Ano: _____ Turma: _____ Idade: _____

Data: ___ / ___ / _____

13. No sentido de envolver a comunidade educativa com o meio, procuraram-se instituições ou associações que pudessem servir tal finalidade.

Constatou-se a existência da Associação "O Aconchego", que acolhe crianças dos 0 aos 12 anos, daí ter surgido a ligação aos Direitos da Criança.

Consideras mais importante abordar os Direitos da Criança em relação:

- ao nosso país?
- a cada um dos continentes?

14. (escolhe e ordena **três** dos itens):

- Permite realizar um trabalho mais rico em criatividade
- Dá a conhecer outras culturas e tradições
- Permite conhecer os problemas com que os mais pobres se defrontam
- Permite estabelecer comparações entre continentes
- Outras:

15. Como é que a **Diversidade Cultural** pode ser promovida (escolhe e ordena **três** dos itens):

- Diálogo inter-cultural
- Coexistência de diversas raças
- Aceitação e intercâmbio
- Respeito pelas culturas populares ou minoritárias
- Contactos comerciais e culturais
- Recetividade a novas influências
- Indiferença

16. A **Diversidade Cultural** esteve sempre presente ao longo do processo de trabalho. Escreve, por ordem, os **três momentos** que consideras mais relevantes:

- Na pesquisa de informação
- No desenho de observação do rosto característico de diferentes povos/civilizações
- No desenho da figura humana característica de cada continente
- Na modelação das marionetas de esponja
- No desenho e confeção das roupas
- Na elaboração do portefólio

17. Foi feita a construção de marionetas de esponja caracterizando os povos dos diferentes continentes. Onde sentiste mais liberdade para desenvolver o trabalho de uma forma criativa? (escolhe 4 opções, ordenando: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª)

- Na relação das formas geométricas com o corpo humano
- Construção dos membros superiores e inferiores da figura (pernas e braços)
- Construção das mãos e dos pés (estrutura em arame)
- Construção da cabeça
- Modelação dos olhos, nariz, cabelo
- Pintura da marioneta
- Confeção das várias peças do vestuário das marionetas

18. Explica a ligação que encontraste entre as formas bidimensionais (desenhos de observação) e as formas tridimensionais (marionetas de esponja).

Questionário às alunas (3ª parte)

Ano: _____ Turma: _____ Idade: _____ Data: ___ / ___ / _____

19. As Marionetas / Fantoques foram o cerne do projeto que permitiu envolver as alunas da turma do 11º ano, direcionando o trabalho para a **investigação / pesquisa de documentação** relacionada com a diversidade de continentes, os povos, as tradições, as heranças linguísticas ...

Nesse sentido, qual a importância que atribuis à investigação:

- Muito importante
- Importante
- Relativamente importante
- Pouco importante
- Nada importante

20. Escolhe e ordena por ordem de preferência (1º; 2º ...) os itens seguintes:

- A investigação permitiu realizar um trabalho rigoroso
- A investigação permitiu organizar melhor o trabalho
- A investigação permitiu conhecer as várias culturas características dos diferentes continentes
- A investigação foi útil para seleção e construção das marionetas
- Outras:

21. As Marionetas construídas **refletem as expressões culturais** dos seis continentes.

Escreve, por ordem de preferência (1º; 2º;...), os itens:

- A cor da pele é a característica que melhor identifica o continente
- O vestuário constitui um elemento fundamental associado ao continente
- Os traços fisionómicos do rosto são fulcrais na ligação a cada continente
- Os cartazes expostos no evento final ilustram a identidade própria de cada continente
- Cada marioneta exposta conseguiu dar a conhecer a organização do sistema educativo
- O portefólio traduz bem a identidade e a diversidade cultural entre os continentes

22. As Marionetas foram o ponto de partida e o produto final num longo **processo de construção**.

Escreve, por ordem de preferência (1ª; 2ª; ...) as etapas que consideras mais importantes para o bom resultado do trabalho:

- Desenho de observação dos rostos característicos dos diferentes continentes
- Visualização de diferentes tipos de marionetas já construídas
- Cálculo e planificação dos moldes a utilizar
- Recorte dos moldes e colagem dos elementos que compõem a figura humana
- Modelação da cabeça, membros, tronco, mãos e pés
- Estudos preparatórios para o vestuário e pintura de algumas partes da marioneta

23. De que modo a construção das **Marionetas de Esponja**, bem como a apresentação de vários exemplares - fantoches de luva e outros bonecos animados – podem contribuir em termos pessoais e profissionais:

Escreve por ordem de preferência os itens: (1º; 2º; 3º; 4º; 5º; 6º).

- Permite enriquecer a compreensão e interpretação de qualquer história
- Permite articular o conhecimento teórico com a atividade prática
- As marionetas favorecem a relação pedagógica com as crianças
- As marionetas levam ao mundo do imaginário e à invenção de formas novas
- As marionetas são uma forma de arte que permite descobrir o mundo
- As marionetas permitem criar e dar vida a novas personagens

24. Nas **Marionetas** de esponja utilizaste vários **materiais** e aprendeste **técnicas** de construção. De que modo ou com que finalidade podem ser utilizadas de **forma pedagógica e efetiva** no trabalho com crianças?

Escreve, por ordem de preferência (1º; 2º;...), os itens:

- Para criar um espetáculo de marionetas
- Para ajudar a contar e dramatizar uma história ou um conto infantil
- Permitir a construção de cenários e efeitos sonoros
- Estimular a comunicação e a linguagem das crianças
- Ajudar as crianças a compreender um pouco melhor o mundo
- Permitir que as crianças mexam e manipulem espontaneamente as marionetas

25. Além da construção das marionetas e da exposição dos trabalhos, que outras questões entendes **poderiam ter sido abordadas**, caso tivesse havido oportunidade?

Escreve, por ordem de preferência (1º; 2º;...),

- Construção de uma história a dramatizar
- Criação de personagens interessantes
- Abordagens de técnicas de manipulação das marionetas/fantoches
- Construção de marionetas com outros materiais
- Dramatização de uma peça com as marionetas construídas

26. Entendes que **o teatro de marionetas** poderá estar mais ligado a outras áreas de expressão como:

Escreve, por ordem de preferência (1º; 2º;...),

- Dança
- Música
- Artes plásticas
- Multimédia
- Teatro
- Cinema
- Outras (identifica)

27. "**As Marionetas de esponja** podem ser mais utilizadas para espetáculos, enquanto que os **Fantoches** que resultam do trabalho com pasta de papel, tecidos e outros materiais, são mais utilizados no trabalho pedagógico, por ser mais rápida a sua execução".

Comenta a afirmação anterior e indica de que forma as aprendizagens adquiridas, em todo o processo de realização do projeto, poderão contribuir para o teu desempenho como Técnica Auxiliar à Infância?

11. QUESTÃO ABERTA (1ª PARTE)

Na tua opinião, o que representou para ti a realização deste projeto?

O que representou a realização do projeto
(1) Nunca tinham feito nada deste género; motivador e interessante
(2) Interessante e importante; mais empenhadas pois um dos objetivos é a exposição...
(3) Preparação para a vida futura, trabalhar com crianças e motivá-las
(4) Muito cansativo mas puderam experimentar outro tipo de materiais, o que é muito bom
(5) Aprender mais, ter mais imaginação.
(6) Bastante benéfico para desenvolver capacidades.
(7) Sentiu-se mais criativa e motivada, mas foi cansativo; é uma mais-valia para o futuro.
(8) Abriu mais horizontes para a vida futura e aprendeu muito com o projeto.
(9) Aprendeu mais sobre os continentes e a trabalhar com outros materiais.
(10) Proporcionou enriquecimento a nível pessoal e preparação para o futuro, e para outros projetos nesta ou outras disciplinas.
(11) Contribuiu para a criatividade e foi mais uma técnica que aprendeu para quando tiver exercer a profissão junto das crianças.
(12) Interessante e importante para o futuro: com vão trabalhar com crianças, interessa trabalhar com outros materiais e outras técnicas.
(13) Preparou melhor para o futuro, pode ter de realizar um fantoche na vida profissional, aprendeu muito sobre fantoches e manipulação.
(14) Importante pois quando estiver a trabalhar pode usar estas técnicas.
(15) Importante para futuro e enriquec. Pessoal, estimulou a criatividade e ajudou solucionar problemas na realização de um trabalho prático.
(16) Abriu várias portas, podem desenvolver várias coisas com o material (esponja) e os pormenores e técnicas que podem ser feitas com esponja.
(17) Interessante, por dar bases para realizar algo do género no futuro.
(18) Foi mais uma fase positiva para a aluna neste curso. Enriqueceu-a saber mais sobre o país e sobre outros.
(19) Contribui para o futuro, aprendeu várias técnicas para trabalhar com a esponja e despertou na aluna muita criatividade.
(20) Importante, mostrou coisas que poderá fazer num projeto; aprendeu que "as dificuldades são só um desafio para que o trabalho seja melhor"
(21) Enriqueceu pessoalmente, pois teve de apelar à criatividade e originalidade; acha que se manteve mais dinâmica.

12. SUGESTÕES (das alunas)

A menção de obrigatoriedade resulta de uma opinião da conveniência sugerir obrigatoriedade, como forma de evitar que a alunas, comodamente, que ela bem conhece, se dispensassem de responder...

(1) Precisam de mais aulas deste género, estiveram mais descontraídas e precisam de estar mais à vontade.
(2) Acha deve haver mais trabalhos deste género, pois ao saber trabalhos vão ser expostos, mais motivação.
(3) Continuar este tipo de trabalhos, representação de uma história, fazerem elas os objetos e cenários, trabalhar matérias/conteúdos de vários módulos.
(4) Dá para adiantar mais do que antes, mas torna-se cansativo; estas atividades permitem experimentar outros materiais.
(5) Ter mais deste tipo de projetos, ter aulas mais criativas e dinâmicas.
(6) Aulas não agradáveis e motivadoras desta maneira; gostava mais de executar um teatro ou outro tipo de apresentação com o boneco.
(7) É bastante mais interessante e criativo trabalhar desta forma, mas o tempo não foi o necessário.
(8) É mais interessante trabalhar com os módulos interligados entre si, é mais vantajoso.
(9) Projetos deste género são interessantes pois motivam mais.
(10) Uma metodologia diferente.
(11) Em outras disciplinas, consoante o tema, deviam apostar em projetos deste género pois estimulam mais.
(12) Trabalho bastante produtivo; deviam fazer mais trabalhos deste género na disciplina e noutras, como C.D.C.R.
(13) Fazer mais coisas destas noutras disciplinas (C.C.D.M. e T.P.I.E), pois os trabalhos práticos ajudam a reter mais as coisas e a aprender mais.
(14) O projeto poderia ter sido feito em parceria com a disciplina de Expressão Cultural Dramática e Musical.
(15) Projetos com esta metodologia ensinam e fazem "crescer" a nível prático; gostou bastante!
(16) Gostou da forma como foi realizado o projeto, embora ache que devia ter sido feito em formas mais separadas/divididas.
(17) As professoras deveriam ter variado mais e não estar sempre no mesmo projeto. No entanto, acha que foi produtivo e bem conseguido.
(18) Trabalho positivo, valeu a pena, enquadrando-se bem na disciplina.
(19) Gostou de realizar o trabalho, mas as aulas deviam ser um pouco menos cansativas.
(20) O trabalho foi adequado à disciplina e gostou muito de o fazer; gostava de aprender e ter aplicado mais técnicas para a construção do projeto.
(21) Foi interessante; devia ser desenvolvido noutras disciplinas (TPIE e ST); devia ser sempre com pares de duas alunas.

18. QUESTÃO ABERTA (2ª PARTE)

Ligação entre as formas bidimensionais e as tridimensionais (marionetas de esponja).

Ligação entre as formas bidimensionais e as tridimensionais (marionetas de esponja).	
(1)	Bidimensional, foi mais fácil de realizar; tridimensional, percebeu-se mais os traços de cada continente
(2)	A partir do desenho de observação pode-se ver o que se idealizou para a marioneta e os pormenores que queremos ver salientados
(3)	Não encontra muita ligação, pois a marioneta não corresponde bem ao desenho feito
(4)	A ligação não foi quase nenhuma, não obtivemos o que queríamos, o que fez a ligação foi a roupa e os acessórios
(5)	Para uma marioneta de esponja ficar verdadeiramente bem tem de se fazer os desenhos de observação
(6)	Podemos ser mais criativos na tridimensionalidade, embora a bidimensionalidade seja o esboço do trabalho final
(7)	Para chegar às formas tridimensionais teve de se passar primeiro pelo desenho de observação, e aí observamos já os fantoches de outra forma
(8)	No desenho é mais fácil realizar a marioneta, na tridimensional é mais difícil realizar todos os pormenores. O resultado, na sua opinião, ficou pior
(9)	As formas bi e tridimensionais eram parecidas, os tamanhos acabaram por ser os mesmos e o produto final nem ficou muito diferente dos desenhos
(10)	Do desenho para o real as marionetas assemelham-se, mas não ficou bem igual ao planeado; mas para chegar ao boneco tive de fazer desenhos e usar técnicas
(11)	Ambas as formas provocam no observador interesse. E só se pode passar a tridimensional depois de uma bidimensional (estudo)
(12)	A ligação foi muito interessante pois as marionetas aproximaram-se dos desenhos observados e ficaram muito criativas
(13)	Através dos desenhos pode ter-se mais imaginação para criar a marioneta
(14)	As ligações foram sobre o tom de pele que se desenhou, mas de resto havia algumas diferenças
(15)	Têm uma forte ligação, pois com os desenhos conseguimos chegar ao produto final
(16)	Ao fazer os desenhos de observação tem-se uma percepção diferente de quando se faz a marioneta, vê-se o que ficará no final
(17)	Diferenças muito relevantes, pois passar do papel para a realidade é muito complicado
(18)	É muito mais fácil desenhar do que passar para o real (marioneta)
(19)	A diferença do boneco para a realidade é imensa, pois é mais fácil desenhar no papel que passar para a realidade
(20)	Um desenho é apenas um desenho, pois a realidade é bem diferente. Por isso, passar do desenho para o real a diferença é muita
(21)	Depois de ter feito os esboços foi necessário passar para as medidas reais e a partir daí foi fácil a construção

27. QUESTÃO ABERTA (3ª PARTE)

"As Marionetas de esponja podem ser mais utilizadas para espetáculos, enquanto os Fantoques que resultam do trabalho com pasta de papel ... são mais utilizados no trabalho pedagógico por ser mais rápida a sua execução" Comenta a afirmação anterior e indica de que forma as aprendizagens adquiridas poderão contribuir para o teu desempenho como Técnica Auxiliar à Infância".

(1) Concorda; contribui bastante, aprendeu várias técnicas e novos materiais que um dia vai poder ensinar aos meninos de que ela tomar conta.
(2) As aprendizagens irão contribuir tanto a nível de criação de fantoches e marionetas assim como saber fazer a sua manipulação para estimular a criança.
(3) Foi ótima experiência e pode ser benéfico no futuro, pois é uma forma diferente de entreter as crianças. Tanto as Marionetas como os fantoches são utilizados em espetáculos.
(4) Não totalmente de acordo; com algum trabalho, esforço e dedicação pode trabalhar as marionetas com crianças no trabalho pedagógico, e como futura Técnica Auxiliar irá propor este tipo de trabalho.
(5) Não concorda com a afirmação, pois os fantoches são mais interessantes e despertam mais interesse para a criança. Durante toda a execução do projeto aprenderam vários modos de trabalhar.
(6) As técnicas aprendidas podem ajudar na criação de dramatizações em que se criem adereços ou criar bonecos divertidos feitos pelas crianças, mas os fantoches são de mais rápida execução.
(7) A importância é de serem mostrados às crianças e elas tomem contacto com as marionetas de esponja ou fantoches... Podem ser utilizados vários materiais para a mesma finalidade.
(8) Concorda, todos os trabalhos serão importantes para o trabalho futuro. Ajudar as crianças a compreender que com pouco se podem fazer coisas bastante interessantes, como brincar e reciclar.
(9) As experiências podem contribuir para o desempenho futuro; nos infantários aprendem fantoches de pasta de papel, é pena não façam em esponja com as dimensões deste. Irei ensinar novas técnicas a que as crianças não estão habituadas.
(10) O projeto contribuiu muito pois ficou com algumas "luzes" de como utilizar diferentes materiais.
(11) As marionetas são mais utilizadas em trab.profissionais, os fantoches são mais fáceis e práticos para fazer com as crianças . As duas opções são tão práticas ou rápidas, dependendo do trabalho que fizer, mas nos trabalhos pedagógicos deviam ser dos 2 tipos utilizados, para mostrar um mundo mais alargado .
(12) Não concorda, porque tanto as marionetas de esponja como os fantoches podem ser utilizados para espetáculos.
(13) Um bom relacionamento com as crianças, uma boa comunicação com as crianças, um bom empenho. E concorda com a afirmação.
(14) Ter um bom empenho com as crianças com os materiais acima descritos. Concorda que as Técnicas Auxiliares não têm tempo para fazer trabalhos muito profundos com as crianças.
(15) As marionetas esponja demoram e são mais difíceis de fazer; o trabalho permitiu bastantes aprendizagens pois vão ter de dramatizar histórias ou fazer espetáculos que podem levar a fazer marionetas como estas.
(16) Não concorda, pois todo o tipo de marionetas ou fantoches podem ser utilizados em espetáculos e para trabalhos pedagógicos.
(17) Não concorda, pois os fantoches de pasta de papel também são boa opção para espetáculos; do que aprendemos podemos ensinar às crianças as várias formas e estimulá-las a aprender e realizar este tipo de trabalhos.
(18) As marionetas também podem ser usadas no processo pedagógico, ajudam na estimulação intelectual e são muito apelativas; mas as marionetas serão até mais apelativas que os fantoches pois criam uma ligação mais profunda com as crianças.
(19) Concorda, pensa que as crianças iriam gostar bastante não só assistir dramatização mas também poderem elas próprias manipular as marionetas.
(20) Concorda pois poderá ajudá-la quando trabalhar com crianças, "por serem mais pequenos e práticos os fantoches".

problema, investigação, projeto, realização e a testagem).		
Metas de aprendizagem	Conteúdos	Atividades/Estratégias
<p>7. Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos.</p> <p>7.1 Distinguir sólidos planificáveis.</p> <p>7.2 Realizar planificações de sólidos (poliedros regulares, cones e cilindros).</p> <p>8. Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.</p> <p>8.1 Identificar e aplicar figuras geométricas, que aparecendo num mesmo encadeamento lógico, permitem compor diferentes sólidos.</p> <p>9. Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.</p> <p>9.1 Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.</p> <p>9.2 Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).</p> <p>10. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação</p> <p>10.1 Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções - lápis de cor e grafite.</p> <p>11. Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.</p> <p>11.1 Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema.</p>	<p>- Figura humana</p> <p>- Cânone do Rosto</p> <p>Projeto e Comunicação</p> <p>- Desenho</p> <p>- Narrativa visual</p> <p>- Cânone do rosto humano. Expressão, figura humana e significado temático</p> <p>Projeto e Comunicação</p> <p>.Desenho expressivo e rigoroso</p> <p>Desenho de síntese</p> <p>Estrutura</p> <p>Espaço</p> <p>Escala</p> <p>Antropometria</p> <p>Projeto</p> <p>Arte</p> <p>- Visão / perceção</p> <p>- Desenho de síntese</p> <p>- Desenho expressivo</p> <p>- Criatividade</p> <p>- Experimentação</p>	<p>Relação das formas e dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Realização de registos gráficos de observação de imagens de diferentes povos nos seis continentes, atendendo à diversidade cultural.</p> <p>Construção de Marionetas de esponja, no contexto da diversidade cultural, representando os diversos continentes.</p>