



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Potencialidades da música: um estudo ao nível da promoção de bem-estar emocional e envolvimento num grupo de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico

Beatriz Pires de Carvalho

Relatório Final para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Professora Especialista, Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista, Maria dos Anjos Cohen, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Dezembro, 2020

Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Potencialidades da música: um estudo ao nível da promoção de bem-estar emocional e envolvimento num grupo de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico

Beatriz Pires de Carvalho

Relatório Final para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Professora Especialista, Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista, Maria dos Anjos Cohen, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Dezembro, 2020

Odivelas

Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos são dirigidos àqueles que orientarem o meu caminho ao longo destes 6 anos, disponibilizando a sua sabedoria, nomeadamente a professora Especialista Celeste Rosa e professora Especialista Maria dos Anjos Cohen, não esquecendo todos os docentes que constituem o Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

O meu sincero agradecimento à educadora e professora que me acompanharam neste percurso, acreditando na minha capacidade de concretizar estes projetos, fazendo-me crescer profissionalmente e tornando-se modelos para o meu crescimento pessoal e profissional.

O agradecimento especial e profundo dirige-se aos meus pais, Manuel e Aida, que estiveram ao meu lado todos os dias, apoiando-me emocional e financeiramente na concretização de um sonho. Ao meu irmão Tiago, agradeço-lhe por, todos os dias, não me deixar desanimar, reconfortando-me com alegria, amor e amizade. Aos meus avós, por serem os primeiros na linha da frente com o seu apoio de valor inestimável.

À minha melhor amiga Flávia, agradecer-lhe por estar sempre disponível para me ouvir, por participar em todos os desafios que são meus e que tão carinhosamente abraça como se fossem delas, mas sobretudo pelo amor que me dá diariamente.

À minha eterna companheira de faculdade Beatriz, por todos os momentos bons e maus que passámos a trabalhar juntas, pelo apoio e paciência em todos os projetos, que fortaleceram a amizade, aumentando o desejo de ser eternamente a sua companheira ao longo da nossa profissão. À minha amiga Bruna, que me proporcionou os melhores momentos de lazer e gargalhadas, no decorrer deste percurso, marcando a sua posição de amiga para a vida.

Loira, como te trato carinhosamente, que o teu percurso que agora começa seja cheio de sucessos. Filipa, que nunca te esqueças que com trabalho tudo se consegue. A vocês obrigada pela vossa amizade, apoio incondicional e toda a motivação que me dão diariamente.

A todos, muito obrigada.

Resumo

A investigação presente, neste Relatório Final, foi realizada em contexto de jardim de infância e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. A investigação centrou-se na questão “Como é que atividades de cariz musical articuladas com outras áreas curriculares promovem o bem-estar e emocional e envolvimento do grupo nessas áreas?”, tendo como objetivo geral analisar o modo como as tarefas escolhidas contribuíram para o bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos.

A educação experiencial procura identificar os tipos de experiência que o ambiente de aprendizagem oferece e como essas experiências podem ser melhoradas. Uma das principais contribuições deste modelo é a identificação de dois indicadores-chave de qualidade, o grau de bem-estar emocional e o nível de envolvimento. De acordo com Laevers (2004), uma pessoa está inteiramente envolvida, quando não existe distanciamento entre a atividade e a própria pessoa.

Em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar, apurei que existia alguma dificuldade do grupo em manter a concentração e o foco na realização de atividades, verificando-se que a música trazia o grupo de volta à calma. No contexto de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, a autonomia dos alunos era maior, e optei por verificar de que forma era possível estimular e sensibilizar os alunos, de modo a que o ambiente educativo se tornasse desafiante e existisse um nível de aprendizagem profundo, logo um nível de envolvimento maior.

A investigação sobre a própria prática, apoiada nos instrumentos de recolha de dados, permitiu reajustar, readaptar e recriar estratégias eficazes em ordem ao desenvolvimento das aprendizagens da criança.

Os dados mostram que as crianças de jardim de infância e de 1º ciclo evoluíram em termos de níveis de bem-estar emocional e de níveis de envolvimento relativamente à atividade de Diagnóstico.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Música; Bem-estar emocional; Envolvimento

Abstract

The investigation present in this Final Report, was carried out in the context of kindergarten and in the context of the 1st Cycle of Basic Education. The research focuses on the question "How do activities of a musical nature articulated with other curricular areas promote well-being and emotional and group involvement in these areas?", With the general objective of analyzing how the chosen tasks contributed to the emotional well-being and subjects' involvement.

Experiential education seeks to identify the types of experience that the learning environment offers and how these experiences can be improved. One of the main contributions of this model is the identification of two key quality indicators, the degree of emotional well-being and the level of involvement. According to Laevers (2004), a person is fully involved when there is no gap between the activity and the same.

In the context of an internship in Pre-School Education, I found out that there were difficulties for the group to maintain concentration and focus on carrying out activities, verifying that the music brought the group back to calm. In the context of an internship in the 1st Cycle of Basic Education, the students' autonomy was greater, and I chose to see how it was possible to stimulate and sensitize students, so that the educational environment would become challenging and there would be a deep learning level , therefore a higher level of involvement.

Research on own practice, supported by data collection instruments, allows for readjusting, re-adapting and recreating effective strategies in the development of children's learning.

The data show that kindergarten and 1st cycle children evolve in terms of levels of emotional well-being and levels of involvement in the Diagnostic activity.

Keywords: Pedagogical practice; Music: Emotional well-being; Involvement

Lista de siglas ou acrónimos

EPE- Educação Pré-Escolar

1CEB- 1º Ciclo de Ensino Básico

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

LIS- Escala de Envolvimento de Laevers

BE- Bem-estar Emocional

ENV- Envolvimento

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Lista de siglas ou acrónimos.....	IV
Índice	V
Índice de figuras	VII
Índice de Anexos	VIII
Índice de Apêndices.....	VIII
Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Enquadramento Teórico.....	4
Educar pela arte	4
A música no desenvolvimento infantil	8
Documentos orientadores do Ensino da Música em Portugal	11
A abordagem experiencial	13
Envolvimento e Bem-estar emocional	15
Capítulo 3. Metodologia.....	20
Plano de Investigação	26
Contexto Socioeducativo.....	28
Caraterização da instituição.....	28
Caracterização do contexto de Educação Pré-escolar.	29
Caracterização do contexto do 1º Ciclo de Ensino Básico.....	34
Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	37
<i>Observação.</i>	38
<i>Diário Reflexivo.</i>	39
<i>Entrevista.</i>	40
<i>Inquéritos por questionário.</i>	42
<i>Registos de áudio, fotografia e vídeo.</i>	43

Contexto de Educação Pré-Escolar.	44
Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	42
Capítulo 4. Apresentação e discussão de resultados	46
Educação Pré-Escolar	46
1ª Atividade: Xilofone de água.....	46
2ª Atividade: Construção da área da música.	52
1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
1º Atividade: Duas músicas, um texto.....	60
2ª Atividade: Trabalho de grupo.....	65
Discussão de resultados	74
Capítulo 5. Conclusões	77
Conclusões da dimensão investigativa	77
Contributos da investigação no desenvolvimento da profissão	81
Referências	82

Índice de figuras

Figura 1- Esquema do templo. Adaptado de Portugal (2010) e Laevers (2000).....	14
Figura 2- Plano de investigação.....	26
Figura 3- Plano de ação de EPE	41
Figura 4- Plano de ação do 1ºCEB	45
Figura 5- Xilofone de água.....	48
Figura 6- Composição musical	49
Figura 7- Xilofone de água: indicadores de bem-estar emocional	49
Figura 8- Xilofone de água: nível de bem-estar emocional.....	49
Figura 9- Xilofone de água: indicadores de envolvimento	51
Figura 10- Xilofone de água: nível de envolvimento	51
Figura 11- Regras definidas pelo grupo	54
Figura 12- Inventário realizado pelo grupo	55
Figura 13- Área da música construída pelo grupo.....	55
Figura 14- Construção da área da música: indicadores de bem-estar emocional	56
Figura 15- Construção da área da música: nível de bem-estar emocional	56
Figura 16- Construção da área da música: indicadores de envolvimento	58
Figura 17- Construção da área da música: nível de envolvimento.....	58
Figura 18- Duas músicas, um texto: indicadores de bem-estar emocional	62
Figura 19- Duas músicas, um texto: nível de bem-estar emocional.....	62
Figura 20- Duas músicas, um texto: indicadores de envolvimento.....	62
Figura 21- Duas músicas, um texto: nível de envolvimento	64
Figura 22- Trabalho de grupo: indicadores de bem-estar emocional	69
Figura 23- Trabalho de grupo: nível de bem-estar emocional.....	69
Figura 24- Trabalho de grupo: indicadores de envolvimento	70
Figura 25- Trabalho de grupo: nível de envolvimento	70

Índice de tabelas

Tabela 1- Distribuição do tempo em EPE	32
Tabela 2- Resumo dos resultados obtidos	72

Índice de Anexos

Anexo 1- Ficha de observação do bem-estar emocional da criança	75
--	----

Índice de Apêndices

Apêndice A- Guião da entrevista realizadas às crianças de Educação Pré-escolar.....	77
Apêndice B- Análise de conteúdo da entrevista realizadas às crianças de Educação Pré-escolar	78
Apêndice C- Guião da entrevista realizadas à Professora Cooperante	80
Apêndice D- Análise de conteúdo da entrevista realizada à Professora Cooperante	82
Apêndice E- Inquéritos realizados aos alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico	84
Apêndice F- Resultados dos inquéritos realizados aos alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico.....	86

Capítulo 1. Introdução

O Relatório Final foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II, Prática de Ensino Supervisionada III e Prática de Ensino Supervisionada IV do Curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o estágio subjacente à concretização deste relatório decorreu nos últimos três semestres, sendo que, no 2º semestre do 1º ano se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º e 2º semestres do 2º ano se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (ICEB).

No que concerne aos estágios, estes foram desenvolvidos numa instituição pública, localizada no concelho de Odivelas. O primeiro grupo de crianças situava-se entre os cinco e os seis anos e era composto por vinte e quatro crianças, dezassete do género masculino e sete do género feminino. Em relação ao estágio em 1º ciclo do ensino básico, a turma do 4º ano de escolaridade era constituída por vinte e sete alunos, sendo dezasseis rapazes e onze raparigas, com a média de idade situada nos 10 anos.

Através deste relatório final, pretende-se comunicar o trabalho desenvolvido com estes grupos distintos, que teve como foco a promoção de bem-estar emocional e o envolvimento, partindo da música como motivação para as diferentes áreas do currículo.

Subjaz a este trabalho uma investigação de natureza qualitativa sobre a própria prática, que, segundo Richardson (1994, citado por Ponte, 2002), se desenvolve com a finalidade de analisar um contexto educativo, uma problemática, bem como definir algumas mudanças relativas à praxis. Ainda assim, a autora reforça que o profissional, quando adota esta metodologia, não a conduz com o objetivo de encontrar uma resposta a um problema, nem para desenvolver “leis gerais” associadas à prática educacional (Ponte, 2002, p. 9).

Face ao supramencionado, existem dois planos de ação, cujas temáticas são comuns. A escolha da temática emergiu de uma observação cuidadosa em EPE. Efetivamente, existia uma grande maioria do grupo que apresentava dificuldades a nível comportamental. Revelavam resistência ao cumprimento de regras simples, tais como: respeito pelos pares, saber aguardar a sua vez, saber estar, saber ouvir, entre outras. As crianças apresentavam diversas dificuldades nos diferentes domínios. Durante esta observação, foi perceptível que

o grupo retornava à calma com canções, surgindo como questão desta investigação, a seguinte:

Como é que atividades de cariz musical articuladas com outras áreas curriculares promovem o bem-estar e emocional e envolvimento do grupo nessas áreas?

Dando início à investigação desta problemática, foi importante definir objetivos de modo a obter resposta à questão formulada. Perante o referido, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- aplicar tarefas de cariz musical diversificadas.
- analisar o modo como as tarefas escolhidas contribuíram para o bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos.

Após definir os objetivos gerais da investigação e que seriam comuns aos dois contextos de estágio, foi importante definir objetivos específicos para a EPE:

- caracterizar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento do grupo em atividades das diferentes áreas de conteúdo.
- caracterizar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento em atividades de cariz musical.
- relacionar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos nas várias áreas curriculares com as várias tarefas de cariz musical.

O estágio no 1ºCEB delineou-se de modo a continuar a investigação iniciada no estágio de EPE. O facto de este grupo se envolver com facilidade em tudo o que era proposto e por manifestar interesse na área da expressão musical, acrescem à investigação, no ano letivo de 2018/2019, objetivos específicos para o 1ºCEB:

- aferir o modo como as tarefas escolhidas alteram o nível de bem-estar emocional e o envolvimento dos sujeitos.
- identificar as potencialidades das tarefas de cariz musical enquanto motivadoras do processo de ensino-aprendizagem.
- analisar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos perante as tarefas de cariz musical enquanto motivadoras do processo de ensino-aprendizagem.

O relatório final organizou-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à Introdução, no qual se pretendeu situar o relatório no âmbito do Curso e das unidades curriculares correspondentes à sua realização, identificar a área temática em estudo, definir a questão de investigação e objetivos e indicar a organização e a sequência de conteúdos do relatório.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico das áreas temáticas predominantes em EPE e 1CEB, isto é, à luz da teoria, aprofundou-se o conceito de educar pela arte, a importância da música no desenvolvimento infantil, e analisaram-se documentos orientadores do ensino da música em Portugal e os conceitos de abordagem experiencial, envolvimento e bem-estar emocional.

No terceiro capítulo, apresentou-se a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente o meio, a instituição, o grupo/a turma e o ambiente educativo em ambos os contextos de estágio - EPE e 1CEB, explicou-se a metodologia da investigação, mais concretamente, o tipo de estudo (investigação sobre a própria prática), a problemática, a questão de investigação, os objetivos, a recolha de dados e os participantes e, ainda, o plano de investigação e os planos de ação desenvolvidos em ambos os contextos.

No quarto capítulo, apresentou-se a análise e discussão de resultados obtidos em EPE e 1CEB, através da descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas e a triangulação dos resultados obtidos.

No último capítulo refletiu-se sobre a questão de investigação subjacente a este Relatório Final, e os contributos do estágio para a profissionalidade docente.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

Educar pela arte

A educação pela arte nem sempre esteve presente no ensino português. Na primeira república, começaram a surgir reformas educacionais com o fundamento de que a frequência do ensino ajudaria o aluno a transformar e a entender o meio que o rodeava. Neste contexto, começaram a surgir ideais que defendiam o Desenho Ornamental e as Artes e Ofícios como opção vocacional e, por consequência, uma melhor qualidade estética dos objetos.

O ensino em Portugal começava a ser moldado por João de Barros, que introduziu o Desenho e a Modelação, nos programas dos Cursos de Formação Inicial de Professores Primários e no Ensino Profissional. (Valente, 1974).

Nas décadas de cinquenta a setenta, começou-se a sentir a necessidade de implementar a Educação pela Arte em Portugal. Um dos pontos mais relevantes foi a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Esta criação, em 1956, assim como as ações desenvolvidas no terreno por figuras importantes como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Rui Grácio, Arquimedes Santos, Almada Negreiros, Cecília Merano (criadora da primeira Escolinha de Arte em Portugal), provenientes de várias áreas como a saúde, a ciência ou a Arte despoletaram o interesse e desenvolveram as Artes como parte integrante do ensino. João dos Santos manifestava, assim, a importância assumida sobre A Educação pela Arte:

“O mestre deve valorizar, esclarecer e estimular as experiências da criança, através das relações pessoais, e não apenas por meio do material didático; só assim será possível conseguir que os diferentes meios de expressão simbólica – palavra, gesto, forma, traço e cor – possam interessar a criança, e que ela se interesse pelo mundo que a cerca. O nosso objetivo não deve ser o de formar artistas, mas o de dar a todos a possibilidade de criar, compreender e participar na obra coletiva.” Esta era uma visão revolucionária no ensino em Portugal. (2000, p. 25)

Esta associação foi crescendo e atuando ao longo dos anos 60 e 70. O Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian desenvolveu e promoveu a Educação através das várias expressões artísticas. Esta dinâmica veio dar lugar à criação do Conservatório Nacional e, de um modo primordial, surgiu a Escola Superior de Educação pela Arte, após o 25 de abril. (Santos, 2008)

A Associação Portuguesa de Educação pela Arte desenvolve um ponto de vista na Educação de encaminhar o aluno numa perspetiva de formação do ser único e original, da pessoa no seu todo, desenvolvendo a personalidade individual de cada um, o seu carácter, a sua expressão, a sua imaginação, a sua criatividade, entre outros. Estabelece uma correspondência entre o que se considera Educação e o que não é, Ensino (como um saber imposto, transmissão num único sentido de saberes, memorização direta de conceitos). Surgia, assim, a necessidade de se ir mais longe e mais profundo e dar à Arte uma importância e dimensão de destaque, usando-a para estimular a aprendizagem, inculcando um espírito mais criativo, livre e lúdico no processo de ensino/aprendizagem. A Educação tinha de começar a apresentar-se da forma mais natural das disposições humanas mais originais, na sua tripla dimensão: vida intelectual, moral e artística e técnica. (Betâmio de Almeida, 1967)

Sousa (2003) tem uma perspetiva ainda mais profunda e alargada sobre a “Evolução Cronológica da Educação Artística”. Segundo Sousa (2003), esta temática em que está inscrita a Educação pela Arte remonta a Platão. Segundo o autor, é interessante compreender, como já no ano 346 a.C., Platão defendia esta metodologia, muitas vezes ainda esquecida ou subvalorizada por muitos professores e escolas. Platão em “A República” (livros III, V e VII) afirmava que a arte era fundamental para uma educação completa.

Read (1943) afirma:

“(…) o objetivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse, contudo, a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia e de felicidade individual.” (p.45)

Em 1960, já Calvet de Malgalhães, previa que o futuro passasse pela implementação da Arte no Ensino em Portugal.

“Num mundo que vive debaixo do embate ameaçador da técnica, a tender cada vez mais para o racionalismo e o materialismo, animar a sensibilidade e ativar a capacidade criadora constitui função primordial na educação escolar e de adultos. (...) a mudança só surgirá se tiver nascido um espírito novo.” (Branco, 2000, p.29).

No início da década de setenta, aparece em Portugal uma reforma do Ensino, em que são consideradas novas perspetivas na Educação. De forma geral, começavam-se a inserir as Artes no Ensino Pedagógico. Estas medidas são comunicadas ao país por Marcelo

Caetano, primeiro ministro na altura, no entanto, a ideia inicial foi do Professor José Veiga Simão. Houve, de imediato, um forte impacto, a nível nacional, tendo em conta que Portugal tinha um índice de analfabetismo muito elevado e estando o Ensino pouco desenvolvido no país. Estas medidas vêm realçar duas situações iminentes e necessárias: a formação geral e profissional da educação artística e a formação pedagógica dos professores que lecionavam as disciplinas artísticas. (Nóvoa, 1995).

Neste âmbito, Sousa (2003) argumenta, também, que:

(...) Aceitamos como bom o valor da Língua Portuguesa, da Matemática, da Física, das Línguas Estrangeiras, na Formação e evocamos a sua necessidade por valores humanísticos. É assim geralmente aceite que o caminho para o sucesso do nosso país passa pela Educação, valor vital para o sucesso das nossas empresas que necessitam de se reinventar criando novos produtos e serviços, garante da sua sobrevivência no mercado global. Raramente refletimos, porém, sobre o valor da Educação Estética para a formação do indivíduo ativo, criativo e empreendedor. Será possível, assegurar qualidade sem formarmos os nossos jovens neste domínio essencial? Existirão produtos ou serviços de sucesso no mercado global se não incorporarem uma excelência estética? (p.32)

Nos anos 80, a Lei de Bases do Sistema Educativo lança uma estrutura mais estável e compromissada. O ensino das artes visuais em todos os níveis de ensino é contemplado e ajustado. Os programas da educação artística são desenvolvidos por equipas de professores, no Ministério da Educação.

Nos dias de hoje, a Educação pela Arte deve “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”. (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 7, alínea c).

O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido, por Herbert Read, na segunda metade do século XX, numa obra sua, intitulada “Education through art”, onde afirma que “a Arte deve ser a base de toda a Educação” (Read, 1943, p.13). Esta ideia tem origem na Antiguidade Clássica, desenvolvida pelo filósofo grego Platão, na sua obra A República (Liv.VII). Read, na sua obra, apresenta os conceitos de Arte e Educação como sendo inseparáveis, porque se complementam, por estarem intrinsecamente ligados a todos os estádios do desenvolvimento do indivíduo. O Homem, desde sempre, estabeleceu contacto com a arte, uma vez que esta está associada à sua capacidade de expressão e à sua liberdade criativa, bem como ao sentir e ao prazer.

Para Sousa (2003, p.80), “a Arte é uma manifestação psicológica, de algo que existe ao nível do inconsciente e que floresce no consciente, numa harmoniosa e natural emanção do espírito.” Na educação pela Arte o objeto de interesse não é a obra de Arte em si, mas sim a “capacidade de possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual” (p.89). Segundo Santos (1989, p.31), “a educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da personalidade”. O autor fundamenta a educação pela Arte na psicopedagogia da expressão artística, vendo-a como um meio fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Para Read, educar pela Arte é Educar para a Paz (diretamente influenciado pelo choque e o terror que viveu logo após a 2ª Guerra Mundial, quando escreve o prefácio de *Education Through Art - 1940-42*). Para Herbert Read (1943, p. 20), a expressão é efetivamente um “acto libertador das energias em nós contidas, por norma, grandemente desconhecidas para o próprio, energias geralmente desencadeadoras de um processo, o qual converge para o aperfeiçoamento e agilidade harmónica do indivíduo, no que diz respeito à sua própria reeducação ou reconstrução” Ou seja, esta tese aponta para que não seja apenas aplicada na educação formal, mas também na reinserção, reeducação e reconstrução das estruturas físicas e psicológicas do indivíduo, num processo de reconciliação da singularidade com a unidade social.

A educação pela arte faz-se através do ambiente educativo, nos materiais e condições que este proporciona, valorizando identidade de cada um, de modo a exercer a pedagogia da diferença. A educação implica uma leitura do mundo que se projeta na interpretação de todas as camadas de expressão contemporânea, muitas vezes massificada, por vezes ainda identitária e significativa. (Freire, 2014)

Ferraz (2011) destaca a importância de uma educação expressiva, referindo que:

“a arte possibilita, na compreensão de Vygotsky, a abertura para a expressão de sentimentos e compreensões do mundo que revelam aspetos da produção de sentidos de um expressante que estão entrelaçados com sua subjetividade. Aquilo que o expressante produz como expressão artística estará, de certo modo, resgatando a compreensão que o mesmo tem de sua existência no plano da materialidade” (p.141).

Educação pela Arte promove um desenvolvimento da criança e do jovem em harmonia com as suas necessidades afetivas, cognitivas, motoras e sociais. O recurso e a implementação de um modelo centrado no interesse do aluno pressupõem a criação de

projetos educativos, pedagógicos e curriculares, conduzindo os participantes a uma ação libertadora, através das linguagens verbal e não verbal.

Segundo Eisner (2008), “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (p.10).

A ideia de que a arte é um despertador para os sentidos, encontra reforço na construção de Eisner (2008):

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação. (p. 15)

Entre os sentidos e a arte existe uma oferta de estímulos que envolve ações e relações do quotidiano.

Cada criança entende e usa a arte através de sonhos, da liberdade de imaginação e das experiências vividas e partilhadas por cada sujeito. Esta liberdade que a educação artística oferece deve acontecer de forma fluida e sem preconceitos, pois, quando uma criança desenha traços da sua imaginação, sente-se detentora das suas verdades e das suas certezas. A escola, por sua vez, deve respeitar, sem eliminar esse estado de pureza, e deixar fazer acontecer com naturalidade expressiva (Freire,2004).

A música no desenvolvimento infantil

Segundo o dicionário Priberam, dicionário de língua portuguesa, música pode definir-se como organização de sons com intenções estéticas, artísticas ou lúdicas, variáveis de acordo com o autor, com a zona geográfica e com a época. Mousikē é um conceito grego que significa “a arte das musas”. E, deste, deriva a palavra música, que define a arte de organizar sensível e logicamente uma combinação coerente de sons e silêncios.

A música é composta por dois elementos base, o som e o silêncio. O som é a sensação captada pelo ouvido, através dos movimentos vibratórios dos corpos sonoros que se

transmitem pelo ar. A ausência de som é o silêncio. Alguns autores, como, por exemplo, Edward Elgar (1857-1934), defendem que este será o conceito de música, enquanto outros, como Tomas Borba e Lopes-Graça (1999), no dicionário de Música, afirmam “como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia.” (p. 274) Assim pode definir-se música como uma arte e técnica de combinar os sons de forma melodiosa, através da composição ou execução de uma peça ou obra musical por parte de um conjunto de músicos.

A música sempre fez parte da vida do Homem e do seu quotidiano e sempre teve um papel fundamental na sociedade. A música serve para comunicar e exercer na criança um grande impacto que se converte em fonte de energia, movimento, atividade, alegria e jogo (Cunha, 2010, p.27).

Cross (2006) considera a origem da musicalidade como um excelente entretenimento por não ser necessária à sobrevivência, mas, por outro lado, aponta-a como essencial em termos comportamentais, visando a adaptação, com um papel preponderante nessa evolução.

Piaget (1952, p.7) defende que existe uma constante adaptação por parte de um organismo ao meio. Perante uma nova situação, o sujeito incorpora esses novos dados nos esquemas mentais existentes (assimilação), sendo, desta forma, o meio integrado no organismo. Perante a presença dessa nova informação, os esquemas mentais existentes vão sofrer ajustamentos em função das experiências do meio, e submeterem-se às exigências exteriores (acomodação). A interação entre estes dois processos mentais é denominada de adaptação. “Existe um processo cognitivo autorregulador que tenta encontrar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – equilibração.” (Tavares, 2007, p. 12).

A música é algo que nos transmite alegria, pela qual conseguimos transpor os nossos estados emocionais, e possibilita-nos a vontade de expressar sentimentos. É relevante que a criança seja educada para a música, pois é como um vínculo ao desenvolvimento da personalidade da criança. (Cross,2006)

A musicalização ensina elementos de linguagem sem se preocupar com a parte técnica do instrumento (Tomas Borba & Lopes-Graça, 1999) Nela, a criança começa a perceber elementos como a pulsação, andamento, ritmo, intensidade e altura. A educação musical pode ser feita com bebés de 1 ano até crianças de 10 anos, idade em que estas costumam

ser direcionadas para a aprendizagem de um instrumento de sopro, nomeadamente a flauta. Neste ambiente, as crianças fazem uma imersão em diferentes sons, ritmos e melodias e têm contato com brinquedos como apitos e até instrumentos mais elaborados como o xilofone, reco reco, adufe, entre outros.

O contato com o som e a música provoca estímulos que possibilitam que a criança se expresse, seja através do cantar ou do movimento do corpo, como bater palmas, por exemplo. A expressão corporal aliada à música é indicada para todos os tipos de patologias e facilita aprendizagens a crianças com autismo, síndrome de Down, ou falta de atenção.

Segundo Ferraz (citado por Libânio, 2013)

“a educação pela arte tem como base a ação, a liberdade e a autoeducação, sem esquecer a educação expressiva, em que o aluno adquire conhecimentos através da descoberta pessoal”, isso é experimentando e explorando diversificadas situações e igualmente com a urgência de saciar as necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras na criança/jovem.” (p. 45)

A música é universal e pode ser expressa de diferentes formas, dependendo da cultura onde está inserida. O contacto com diferentes ritmos e culturas, possibilita que as crianças desenvolvam pouco a pouco, a apreciação sensorial, aprendam gostar ou não de determinados sons e passem a reproduzi-los e a criar, desenvolvendo a sua imaginação

Entende-se por desenvolvimento interpessoal, segundo Moscovici (1985, p.27) “a aquisição das capacidades necessárias para viver em sociedade, como lidar com críticas, colocar questões e solicitar alteração de comportamento”. A música é considerada um meio de socialização por excelência, oferecendo muitas vezes a possibilidade de praticar, em grupo, sem competição perceptível, ao contrário de outras atividades, como por exemplo o desporto.

Na música tocada em grupo é necessária cooperação entre os músicos, sendo que, no final da atuação, os aplausos são para o grupo e não apenas para um elemento, não havendo vencedores, mas sim vitórias partilhadas. Segundo Larson, Kubey e Colletti (1989), a música é uma atividade menos associada à família que aos pares, dado que as tarefas

desenvolvimentistas relacionadas com a transição da infância para a adolescência fazem com que a música adquira tal dimensão.

Numa vertente mais ampla do ensino da Música, podemos e devemos alargar esta aprendizagem à sociedade, a toda uma comunidade envolvente e permitir que todos usufruam da Música na sua plenitude, como é permitido às crianças. Segundo Christopher Small, (1977, p. 135), “*es posible restablecer a la música el character comunitario que hemos perdido*”, ou seja, a Música tem de estar ao alcance de todos aqueles que a possam querer experienciar e não somente aos que se encontram num processo de ensino/aprendizagem nas escolas. A Música pode e, acima de tudo, deve ser um agente cultural com vista a aproximar meios e classes sociais, bem como faixas etárias diferentes, tal como afirma Swanick (2006)

[...] la primera y principal meta de la educación musical en las escuelas y colegios universitarios es descubrir y explorar metódica y críticamente un cierto número de procedimientos musicales vividos directamente a través de la realidad de los distintos encuentros interculturales. Una segunda meta es participar en la creación y mantenimiento de actividades musicales en la comunidad, donde la gente pueda elegir su participación y contribuir así a la rica variedad de las posibilidades musicales de nuestra sociedad” (p.134)

Kebach (2007), acredita na importância da interação social coletiva e que “o resultado dessa interação contínua entre as pessoas e a realidade que as cerca, garante estímulos para a construção do conhecimento musical” (p.32), por isso, reforça-se a importância do ensino da Música na escola, já que é o local oportuno para a socialização e do seu conhecimento musical.

Documentos orientadores do Ensino da Música em Portugal

Os documentos orientadores para o Ensino da Música em Portugal são fornecidos pela Direção Geral de Educação. Na Educação Pré-Escolar, o documento que legisla a intervenção nesta área são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). No que concerne ao 1º ciclo, o programa de Educação Musical do Ensino Básico do 1º Ciclo (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação) e Aprendizagens Essenciais- educação artística-música (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018) orienta a prática.

A área de Expressão e Comunicação é uma área que incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos

fundamentais para a aprendizagem noutras áreas. Nesta área, existem vários domínios: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática. A investigação recai sobre o Domínio da Educação Artística, nomeadamente no subdomínio da Música. Para além deste subdomínio, existem, ainda, o subdomínio das artes visuais, o jogo dramático/teatro e a dança.

Na educação artística, a intencionalidade do educador é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante as diferentes visões do mundo.

O domínio da educação artística implica uma ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, contribuindo para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento e sensibilização à preservação do património cultural; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. Este domínio proporciona, ainda, oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não-verbal, e de resolução de problemas que facilitam a sua articulação com essas áreas e com outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação.

A música está presente na vida das crianças, desde muito cedo. Este subdomínio da música contempla conteúdos como: interligar audição, interpretação e criação; explorar as características dos sons; ouvir música de diferentes géneros e utilizar diversos tipos de instrumentos. A expressão corporal livre traduz-se no movimento que a criança faz, criando e interpretando, a partir do que ouve. Contrariar a sua corporalidade espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, visto que o sentido rítmico pressupõe a vivência do corpo em movimento, estabelecendo ligação entre a música e a dança. (OCEPE, 2016)

O/A educador(a) poderá em conjunto com as crianças explorar sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, acompanhadas de movimento para que a corporalidade espontânea seja trabalhada.

A Expressão e Educação Musical, designação correspondente, no programa de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem nos seus princípios orientadores a prática do canto, uma vez que o primeiro instrumento que as crianças vão contactar e explorar é a voz. O programa encontra-se dividido em dois grandes blocos: jogos de exploração e experimentação, desenvolvimento e criação musical.

O primeiro bloco, jogos de exploração, pretende explorar recursos com voz, corpo e instrumento, sendo que se subdivide nestes mesmos três conteúdos. Segundo o programa de Educação Musical do Ensino Básico do 1º ciclo, o desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, e da capacidade de escutar. Os jogos de exploração vão ganhando complexidade por forma a desenvolver as capacidades musicais referidas, seja através do corpo em movimento ou utilizando os instrumentos como prolongamento do corpo, de modo a enriquecer os meios para as experiências vividas pela criança.

O segundo bloco, experimentação, desenvolvimento e criação musical, pretende complementar o primeiro, visando o domínio de aspetos como o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som. Neste bloco, é importante reter que a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de atividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças. A participação em projetos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas

À investigação importa conhecer o que o subdomínio voz pretende que se explore no 1º Ciclo, uma vez que foi o conteúdo central da prática. A voz, como já referido anteriormente, é o instrumento primordial da criança, uma vez que é o meio que usa para se expressar e comunicar. O professor pode explorar este subdomínio, através da capacidade de inventar e reproduzir melodias com e sem texto, de explorar os diferentes timbres existentes em sala de aula, de adquirir um repertório de canções, rimas e lengalengas. Ao explorar este último ponto, o professor consegue perceber não só a entoação e extensão vocal, como também entender o nível de musicalidade que a criança tem, e orientar a sua prática com vista a ajudar a criança a desenvolver essa competência.

A abordagem experiencial

Em 1976, um grupo de professores de Educação de Infância da Bélgica reuniram-se com o objetivo de realizar uma reflexão crítica sobre as suas próprias práticas profissionais. A intenção era fazer uma descrição de uma criança que estivesse presente num ambiente educacional. Após observações e “reconstruções” das experiências das crianças, acabaram por perceber que existem oportunidades para promover o desenvolvimento da

criança que não são utilizadas, surgindo um novo modelo de educação - a abordagem experiencial.

A abordagem experiencial defende que os altos níveis de envolvimento são condição necessária e suficiente para fazer ocorrer aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, que estes acontecem naturalmente se o envolvimento estiver presente. Esta teoria está na base de um edifício pedagógico que visa a atitude atenta à criança, tendo em conta a sua experiência interna, traduzida nas variáveis processuais - bem-estar emocional e envolvimento. Esta abordagem pretende atender às necessidades e interesses das crianças, através do foco do educador nas respetivas experiências e expressões (Portugal e Laevers, 2010). A equipa de Laevers, através do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven, deu a esta abordagem um grande impulso, criando um modelo teórico consistente, representado graficamente pela imagem de um templo, que denomina de edifício pedagógico

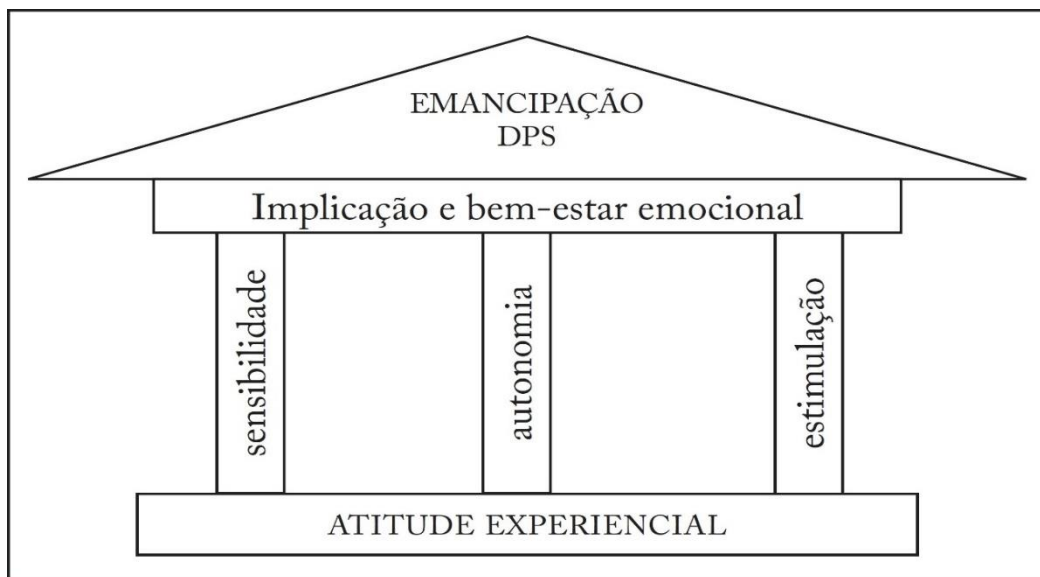


Figura 1- Esquema do templo. Adaptado de Portugal (2010) e Laevers (2000)

De acordo com (Laevers e Van Sanden, 1997); Portugal e Laevers (2010;2016) na base do templo encontra-se a atitude experiencial, ou seja, a observação do adulto para apreender as experiências do aluno como ponto de referência para novas aprendizagens, orientando a sua prática, baseada em três pilares.

O primeiro pilar, a sensibilidade corresponde ao diálogo experiencial, isto é, ao estabelecimento de relações autênticas com as crianças, baseadas na aceitação e empatia. O pilar da autonomia traduz a livre iniciativa, traduzindo-se na necessidade de estimular a autonomia das crianças, estabelecendo um conjunto de acordos e espaço para que elas

tenham o máximo de liberdade possível. O último pilar, o da estimulação, ou seja, o enriquecimento do meio, enaltece a importância de fornecer materiais desafiantes e estimulantes que correspondam às necessidades e interesses das crianças.

Estes três pilares definem a prática experiencial e ligam a base ao topo do edifício, onde se encontra o desenvolvimento pessoal e social. Uma outra nave mestra deste edifício pedagógico é o envolvimento e bem-estar emocional, que nos permite avaliar a qualidade de qualquer contexto educativo.

Se estas duas dimensões estiverem presentes numa criança em níveis elevados, podemos aferir que as necessidades estão a ser satisfeitas e o desenvolvimento está a ocorrer em boas condições (Portugal & Laevers, 2010;2016).

Envolvimento e Bem-estar emocional

O conceito de bem-estar emocional, segundo Portugal e Laevers (2010), define-se como “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior” (p.20), relacionando-se com as suas necessidades básicas. Quando as crianças se sentem bem, expressam sentimentos positivos de diversas formas: através da satisfação, da descontração, da expressão e das atitudes. As crianças que apresentam níveis de bem-estar elevados revelam também autoconfiança e segurança em relação a si próprias, são espontâneas e naturais.

Se as crianças se sentem bem, são espontâneas, mostram confiança e energia, o que significa que o seu bem-estar emocional está adquirido e as suas necessidades básicas estão satisfeitas (Portugal & Laevers, 2010, 2016). Segundo Maslow (1954), um psicólogo norte-americano, as necessidades do ser humano organizam-se sequencialmente em cinco níveis hierárquicos.

Para ele, as necessidades fisiológicas (respirar, comer, dormir, estar limpo...) são prioritárias para o ser humano, de seguida, surgem as necessidades de segurança (sentir-se seguro e confortável num determinado ambiente), em terceiro lugar, seguem-se as necessidades de afeto e pertença (ser acarinhado, abraçado, sentir o amor de alguém e sentir que faz parte de um grupo), depois, surgem as necessidades de estima (sentir-se aceito e apreciado por outros, sentir autoconfiança e conquistas) e, por último, a necessidade de autorrealização (necessidade de ter valores, ser criativo e espontâneo, sentir que consegue atingir os seus objetivos).

Ferré Laevers (1994) criou a escala de bem-estar emocional, tendo por base os seguintes indicadores:

- Abertura e recetividade - a criança está recetiva e disponível para interagir e explorar;
- Flexibilidade - a criança não evidencia perturbações significativas perante situações novas;
- Autoconfiança e autoestima - a criança expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os;
- Assertividade - a criança procura ser tida em consideração e respeitada no grupo.
- Vitalidade - a criança transborda energia, visível na sua expressão facial e postura;
- Tranquilidade - a criança aparenta um estado de calma e relaxamento;
- Alegria - a criança demonstra contentamento, retirando prazer do que está a fazer;
- Ligação consigo próprio - a criança conhece as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

A escala é constituída por cinco níveis, sendo que:

- 1. Muito Baixo - este nível corresponde a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando sinais claros de desconforto;
- 2. Baixo - neste nível, a criança evidencia sinais de desconforto, embora sinais positivos alternem com sinais mais negativos;
- 3. Médio - as crianças cotas com este nível parecem estar bem, evidenciando ocasionalmente sinais de desconforto, que não são predominantes;
- 4. Alto - em geral, as crianças evidenciam sinais claros de satisfação. Os momentos de bem-estar superam os momentos de desconforto;
- 5- Muito alto - estas crianças irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima, sentindo-se confortáveis.

Portugal e Laevers (2018) definem envolvimento como “qualidade de atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (p. 24) Está relacionado com o processo de desenvolvimento, que consiste na criação de um ambiente estimulante, uma medida de qualidade aplicável a múltiplas situações e idades. O nível de envolvimento possibilita a avaliação do grau em que as crianças (inclusive bebés) se concentram no ambiente e respondem a estímulos. O

envolvimento “pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total” (Laevers, 2008, p.19). Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela atividade que está a realizar, permanece atenta e sensível aos estímulos mais relevantes e mobiliza uma quantidade imensa de energia, enquanto, simultaneamente, revela prazer pela ação que está a desenvolver. (Laevers, 2008). Esta satisfação resulta da vontade que o indivíduo tem de explorar, de captar a realidade e da vontade de experimentar e descobrir. Para que haja envolvimento, a atividade deve ser adequada às capacidades do indivíduo a que se destina. O envolvimento intrínseco não ocorre, quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis, ou seja, tem de existir um equilíbrio para que a criança se sinta desafiada, mas, simultaneamente, confiante no sucesso dessa atividade. Esta é a chamada “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP), defendida por Vygotsky (1978).

Para este psicólogo, a ZDP é a

“distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (Vygotsky, 1978).

Existe uma relação muito estreita entre a ZDP e níveis elevados de envolvimento. Portugal e Laevers (2010) referem que o envolvimento pode ser reconhecido, através de vários sinais apresentados pelas crianças enquanto realizam uma atividade, tais como:

- Concentração - a criança foca-se apenas na atividade que realiza, só estímulos intensos a podem distrair;
- Energia física e mental - a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade;
- Complexidade e criatividade - a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa do que uma mera rotina;
- Expressão facial e postura - a criança apresenta um olhar perdido no vazio, ou um olhar intenso e focalizado. A sua postura pode revelar, concentração, entusiasmo ou tédio;
- Persistência - a criança dirige a sua atenção e energia para a atividade, não a abandonando facilmente;

- Precisão - a criança com um elevado nível de envolvimento mostra cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticulosa;
- Tempo de reação - quando a criança está envolvida, reage com rapidez a estímulos interessantes;
- Expressão verbal - os comentários que a criança faz e as descrições entusiásticas sobre o que fez ou está a fazer indicam o seu grau de envolvimento;
- Satisfação - a criança aprecia o seu trabalho com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

É possível avaliar os níveis de envolvimento nas crianças e nos adultos de forma segura e objetiva, através da “escala de envolvimento”. Esta escala, traduzida e adaptada da original The Leuven Involvement Scale for Young Children, de Laevers (1994) “é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em ação. É particularmente interessante, porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p.57).

Esta escala começou a ser utilizada pelo seu criador, na Bélgica, e foi. Posteriormente, adaptada por Pascal e Bertram, tendo sido utilizada em vários outros estudos na área da educação, principalmente na Europa.

A referida escala é constituída por cinco níveis, sendo que:

- Nível 1. Ausência de atividade - é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades. Se existe alguma ação, esta prende-se somente com uma repetição de movimentos muito simples.
- Nível 2. Atividade Esporádica – atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade, ou que, embora costume realizar atividades, interrompe-as frequentemente.
- Nível 3. Atividade sem grande intensidade – normalmente a criança está envolvida, mas raramente evidencia intensidade, manifestando falta de concentração, motivação e satisfação.
- Nível 4. Atividade com momentos intensos – a criança está ativa, existindo momentos em que parece funcionar nos limites das suas capacidades, sentindo-se desafiada.
- Nível 5. Atividade intensa e continuada – a criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez que a inicia, fica totalmente absorvida.

Para proceder a esta avaliação, “o observador tem de conseguir, através de um ato de empatia, identificar-se com a criança, chegar ao que ela está a experimentar” (Laevers, 2008, p.14).

Capítulo 3. Metodologia

O educador/ professor, na sua prática profissional, deve cumprir diferentes funções, tais como, ser o mediador da aprendizagem em contexto educativo, potenciar as capacidades cognitivas das crianças, desempenhar um papel de escuta ativa com o seu grupo de crianças, avaliar qualitativamente o desenvolvimento do grupo, construir o currículo de acordo com os saberes e interesses das crianças, promover a relação jardim-de-infância e pais, entre outros. Surgem, no quotidiano de um educador, problemáticas que carecem de investigação e reflexão, por esse motivo, é necessário conhecer paradigmas de investigação, métodos de investigação, de recolha e análise de dados, de técnicas de observação, de participação ativa dos participantes, entre outras alternativas com impacto na investigação sobre a ação em contexto pedagógico (Alarcão, 2001).

O ensino é uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos e, por isso, torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os alunos a obter os resultados desejados e, para que isso aconteça, é indispensável compreender os modos de pensar dos alunos e as suas dificuldades. Para uma ação educativa ser bem-sucedida, os educadores devem examinar continuamente a sua relação com as crianças, com os colegas, com os pais e no seu contexto de trabalho. Uma participação ativa na vida da escola requer que o educador desenvolva capacidades de argumentação, sendo a base para essa argumentação a atividade investigativa, no sentido de atividade fundamentada (Alarcão, 2001).

De acordo com Coutinho (2011), paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica, num dado momento histórico. Segundo Guba e Lincoln (1994), os paradigmas de investigação constituem pressupostos básicos que representam diferentes visões do mundo e, devido a isso, diferentes representações próprias da realidade.

Os diferentes paradigmas de investigação podem ser categorizados em função das respostas que se obtém pelo menos a três questões fulcrais, a saber: i) questão ontológica; ii) questão epistemológica; iii) questão metodológica.

Os aspetos ontológicos dizem respeito à natureza do objeto de estudo e à relação investigador-objeto. Nesta investigação, o objeto de estudo é construído pelo educador e pelas crianças na sala de atividades, e professor e alunos na sala de aulas, onde o conhecimento corresponde a uma tomada de consciência partilhada e o conhecimento da realidade se baseia na participação e autonomia.

Os aspetos epistemológicos correspondem a um conhecimento holístico e subjetivo, porque estão ligados a contextos específicos, designadamente a uma sala de atividades de educação pré-escolar, baseando-se na experiência e na participação das crianças e da investigadora. Nesta investigação, um dos objetivos principais foi proporcionar um conhecimento globalizante, utilizando a música como motivação para aquisição de novas aprendizagens.

Por último, os aspetos metodológicos dizem respeito aos métodos e técnicas de investigação utilizados. Nesta investigação, foi usada uma abordagem qualitativa, mais concretamente a investigação sobre a própria prática, tema que irei abordar mais adiante. Esta investigação tem uma estratégia, em que a linguagem utilizada e os significados construídos durante o processo de investigação estão enraizados no contexto e todo o processo de investigação está baseado na prática pedagógica da investigadora com um grupo de sujeitos.

Como já referido, a metodologia de investigação utilizada neste estudo baseia-se numa investigação sobre a própria prática, uma vez que, segundo Ponte (2002), se relaciona com um problema ou situação vivida, exprimindo um ponto de vista, que se articula com o contexto social, económico, político e cultural, ou seja, onde o professor atua a diversos níveis

Conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas (...) Daí, a necessidade de o professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática (p.1)

A metodologia de investigação sobre a própria prática refere-se ao processo estruturado pelo investigador, no qual seleciona a estratégia que melhor se adequa ao estudo que pretende desenvolver. Uma vez que necessita da existência de um envolvimento equilibrado e profundo entre o conhecimento e a ação, devem existir interações múltiplas entre si mesmo e o problema que pretende estudar (Estrela & Freire, 1997).

Alarcão (2001) defende que todo o bom professor tem de ser um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p.5)

Segundo a mesma autora (2001), a investigação sobre a própria prática é um processo fundamental de construção de conhecimento sobre essa mesma prática, sendo uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem. De acordo com a autora (2001), podemos mencionar quatro razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática:

- Para se assumirem como protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar problemas emergentes da prática;
- Como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
- Para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional;
- Como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Os problemas da construção e gestão do currículo, tal como os problemas emergentes da prática profissional, exigem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do bom senso. Em certas condições, o conhecimento gerado pelos professores na investigação sobre a sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e académicas.

A investigação sobre a prática pode ter dois objetivos principais. Um deles, é visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança, e outro é procurar compreender a natureza dos problemas que afeta essa prática.

Para Ponte (2002), para que uma atividade se possa considerar uma investigação, deve satisfazer três condições: produzir conhecimentos novos, ter uma metodologia rigorosa e ser pública. Ou seja, se for um trabalho já trabalhado por outras pessoas, mas apenas servindo como um guia, procurando soluções originais, se assumir uma natureza metódica e

sistemática e, for comunicada para ser apreciada e avaliada, é uma investigação. A investigação sobre a prática envolve quatro momentos: a formulação do problema ou das questões de estudo, a recolha de elementos que permitam responder a esse problema, a interpretação da informação recolhida com o objetivo de tirar conclusões e a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

A formulação de boas questões para investigação é de extrema relevância no trabalho investigativo. Devem referir-se a problemas que preocupem o educador/ professor e devem ser passíveis de resposta com os recursos existentes. As questões podem evoluir com o próprio desenvolvimento do trabalho, mas é importante que essa variação vá afunilando a informação.

Os dados a recolher podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, dependendo do problema do estudo. As técnicas mais comuns de recolha de dados de natureza quantitativa são o teste e o inquérito, ainda que se possa usar também a observação e a análise de documentos já existentes. As técnicas de análise de dados quantitativos mais usados são as da estatística, tanto inferencial como descritiva.

Por outro lado, as técnicas mais comuns de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos, podendo também ser utilizado o diário de bordo e reflexivo. Na análise destes dados, usa-se uma variedade de técnicas, incluindo a análise de conteúdo. Um dos pontos mais importantes é que os dados sejam recolhidos de forma clara e objetiva, possibilitando, posteriormente, a sua interpretação.

“Em qualquer um dos casos, com dados quantitativos ou qualitativos, o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança. Para isso, é fundamental desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que se vai fazer, quando e como. É também importante que os dados sejam recolhidos, sempre da mesma forma, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação”.
(Ponte, 2002, p. 15)

A interpretação da informação obtida com vista a tirar conclusões e o modo de divulgar os resultados dependerão muito da natureza particular de cada estudo, podendo assumir variadas formas. Estas duas ações, interpretação da informação e divulgação de resultados, intercetam-se, demonstrando que os diferentes momentos de uma investigação se podem interpenetrar profundamente.

Relativamente aos critérios de qualidade da investigação sobre a própria prática estão extremamente ligados ao experiencial, ao vivido, ao conhecimento da prática, conduzindo à ação com o objetivo de melhorar as condições durante o exercício prático, estando intimamente ligados ao processo de investigação, sendo que a postura do investigador deverá ser o mais envolvido possível na ação através da prática reflexiva, clarificando a teoria através de narrativas ou outras formas de representação.

Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990) falam da investigação dos professores como “a pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (p. 84). Para as autoras, uma pesquisa é algo que reflete a preocupação dos professores em atribuírem sentido às suas experiências, adotando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática.

A importância da investigação sobre a prática realizada por professores, ou por outros profissionais, depende da satisfação de determinados critérios de qualidade, o mais consensual possível para a respetiva comunidade de referência. Segundo Zeichner (2001), teríamos o seguinte conjunto de critérios: vínculo com a prática, autenticidade, novidade, qualidade metodológica e qualidade dialógica.

Estas condições poderão ser uma referência básica para o que a comunidade dos professores atenda e valorize este tipo de investigação. Assim, as investigações dos professores podem ter interesse para uma comunidade profissional mais alargada do que a dos atores que viveram diretamente o processo.

Segundo Alarcão (2001), ser professor-investigador é, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que questiona e se questiona. É ser capaz de se organizar para se questionar sistemática e intencionalmente, perante uma situação problemática, com vista à sua compreensão e, posteriormente, à sua solução.

Os educadores e professores devem ter um espírito de pesquisa própria, com vontade de investigar, contribuindo para o conhecimento sobre a educação. Esta atividade de pesquisa, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que se inserem. Assim, essas mesmas escolas e os seus professores devem tornar-se reflexivos.

Ao longo dos anos, foi salientada a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional e, assim, surgiu o conceito de “Prático reflexivo” de Schön (1983), o que reflete

na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Caracteriza-se como a interrelação entre a teoria e a prática. O principal objetivo desta prática reflexiva é o professor construir conhecimento a partir da reflexão sobre a sua própria prática e, assim, essa constante atitude de reflexão facilitará a identificação e a resolução de problemas ou questões.

Um professor investigador participa numa investigação-ação e, para que seja realmente uma investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na metodologia e tornar-se pública, para que posteriormente, possa ser avaliada, reproduzida e desenvolvida (Alarcão, 2001).

Para que os professores sejam investigadores exemplares, a autora Isabel Alarcão (2001), enuncia várias competências que sistematizou em 4 conjuntos, nomeadamente: competências atitudinais, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação.

As competências atitudinais englobam: i) espírito aberto e divergente; ii) respeito pelas ideias do outro; iii) capacidade de se sentir questionado, entre outras.

As competências de ação abrangem: i) capacidade de trabalhar em conjunto; ii) pedir colaboração; iii) dar colaboração, entre outras.

As competências metodológicas compreendem: i) observação; ii) levantamento de hipóteses; iii) análise, entre outras.

Por último, as competências de comunicação abarcam: i) clareza; ii) diálogo; iii) realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Assim, podemos concluir que, o professor-investigador deve ter como principais objetivos: formar para analisar situações de ensino, para decidir, para uma cultura profissional colaborativa, para avaliar a ação e para saber descrever, investigar e questionar as práticas.

Plano de Investigação

O esquema que se segue abaixo pretende ilustrar o percurso seguido durante a investigação.

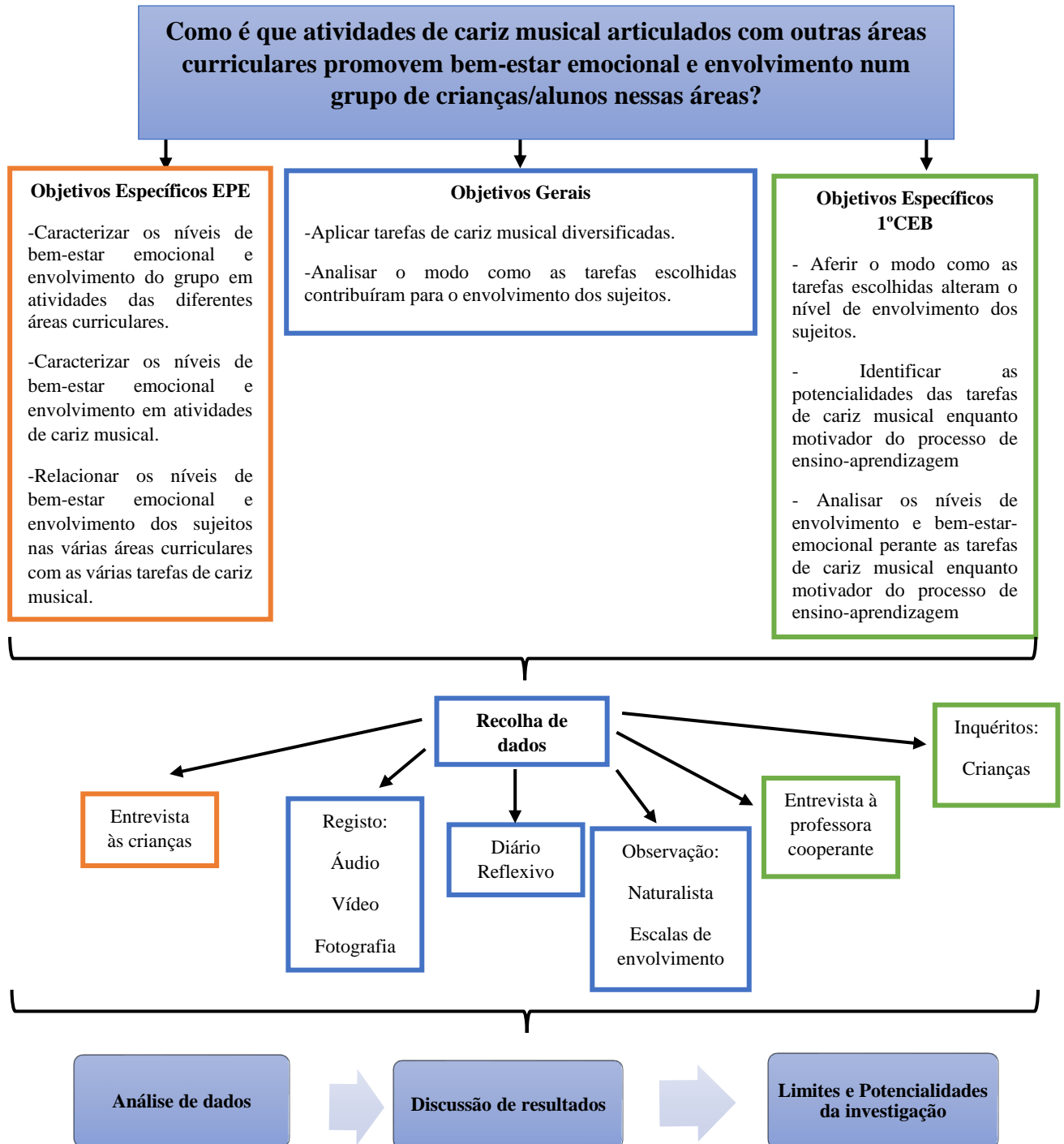


Figura 2- Plano de investigação

No estágio de EPE, durante o período de observação, foi possível constatar que no grupo existiam vários problemas comportamentais, nomeadamente falta de concentração na realização de atividades, apenas com canções, a educadora cooperante conseguia que o grupo retornasse à calma. Nesse ano letivo, 2017/2018, a instituição participava num projeto do Agrupamento intitulado “Ligações com a Comunidade”, onde cada sala de atividades trabalhava com um parceiro da comunidade. A sala 2, tinha escolhido trabalhar com a Banda Maior, uma banda constituída por músicos sensores.

A área das expressões sempre foi de eleição da investigadora durante a formação inicial, e, principalmente, o domínio da música, uma vez que a sala já tinha desenvolvido um projeto nessa área. Assim, surgiu a problemática desta investigação, como é que atividades de cariz musical articuladas com outras áreas curriculares promovem bem-estar emocional e envolvimento de um grupo nas atividades das diferentes áreas.

Dando início à investigação desta problemática, foi importante definir objetivos, de modo a obter resposta à questão formulada. Perante o referido, definiram-se os seguintes objetivos gerais (identificados a azul): (i) aplicar tarefas de cariz musical diversificadas e (ii) analisar o modo como as tarefas escolhidas contribuíram para o bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos.

Após definir os objetivos gerais da investigação e que seriam comuns aos dois contextos de estágio, foi importante definir objetivos específicos para a EPE, identificados a laranja no esquema, nomeadamente: (i) caracterizar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento do grupo em atividades das diferentes áreas curriculares, (ii) caracterizar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento em atividades de cariz musical e (iii) relacionar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos nas várias áreas curriculares com as várias tarefas de cariz musical.

O estágio no 1ºCEB deu continuidade à investigação iniciada no estágio de EPE. A investigação tornou-se relevante neste contexto, uma vez que o grupo já tinha participado num projeto semelhante no 2º ano de escolaridade, e sob a orientação da investigadora, no momento da realização de um dos seus estágios no âmbito do curso de licenciatura. O facto de o grupo ter mostrado disposições para se envolver em tudo o que foi proposto e por manifestarem interesse na área escolhida, acresceram à investigação no ano letivo de 2018/2019, objetivos específicos para o 1ºCEB, identificados a verde, na figura 2, tais como:

(i) aferir o modo como as tarefas escolhidas alteram o nível de bem estar emocional e envolvimento dos sujeitos, (ii) identificar as potencialidades das tarefas de cariz musical, enquanto motivador do processo de ensino-aprendizagem e (iii) analisar os níveis de bem-estar emocional e envolvimento dos sujeitos perante as tarefas de cariz musical, enquanto motivador do processo de ensino-aprendizagem.

Para responder à questão problema e fazer cumprir os objetivos propostos, foi necessário recolher dados e houve necessidade de especificar objetivos para cada contexto, relativamente à recolha de dados. Assim, as técnicas que foram comuns aos dois contextos, mais uma vez identificadas a azul, na figura 2, foram: (i) a observação naturalista e através das escalas de envolvimento, (ii) os registos de áudio, vídeo e fotografias e (iii) e o diário reflexivo.

Assinalado na figura 2, a laranja está identificada a técnica usada, apenas em EPE, as entrevistas às crianças realizadas no início e no final da investigação. A verde, surgem as duas técnicas de recolha de dados usadas apenas em 1ºCEB: (i) inquéritos realizados aos alunos e (ii) a entrevista realizada à professora cooperante.

Por forma a concluir a investigação, foi necessário analisar e discutir os dados para depois identificar limites e potencialidades da investigação de modo a dar resposta à sua questão central.

Contexto Socioeducativo.

Caraterização da instituição.

A Instituição localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Odivelas, estando inserida na zona antiga de Odivelas. Pertence a um agrupamento de escolas, que, para além da escola sede, é constituído por uma escola com 2º e 3º ciclos, uma escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância e uma escola Básica do 1º ciclo.

No ano letivo de 2018/2019, a escola básica do 1º ciclo e Jardim de Infância era frequentada no total por 372 crianças, distribuídas por 13 turmas e, conseqüentemente, 13 salas, sendo que três salas eram de Jardim de Infância e 10 do 1º ciclo do Ensino Básico. Para além das salas, existia um refeitório, dois gabinetes de apoio aos alunos, um gabinete de Coordenador de Estabelecimento e um gabinete para o Núcleo de Educação Especial. O espaço exterior era amplo, sendo dotado de campo de jogos e dois parques infantis.

O Agrupamento conta com um corpo docente bastante estável, num total de 67 professores do Quadro de Agrupamento. No que diz respeito ao pessoal não docente, o Agrupamento dispõe de 1 técnica superior (psicóloga), 36 Assistentes Operacionais, 6 Técnicas Administrativas e 1 Coordenadora Técnica.

De acordo com a caracterização fornecida pela Coordenadora de estabelecimento e o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, a maioria dos alunos pertence a um grupo social carenciado, sendo as famílias pertencentes a estratos económico-sociais baixo/muito baixos. Assim, o Agrupamento caracteriza-se por: elevado número de alunos com poucos hábitos de trabalho; défices graves de conhecimentos básicos a nível de todas as disciplinas, em especial na escrita, leitura e interpretação de textos de língua portuguesa; alheamento dos Encarregados de Educação face à vida dos seus educandos na escola e do respetivo futuro profissional; défice de conhecimento dos valores culturais do país/região; aumento do número de casos de comportamentos desajustados (indisciplina dentro e fora da sala de aula); situações graves de exclusão social; multiculturalidade/conflitualidade; alheamento em relação à sociedade (passividade cívica); baixas expectativas dos alunos relativamente ao seu futuro profissional; degradação social e económica das famílias.

Caracterização do contexto de Educação Pré-escolar.

Foi feito um trabalho de diagnose para caracterizar o grupo, com base nos documentos cedidos pela educadora cooperante e recorrendo à observação direta, com os respetivos registos, no sentido de definir a problemática e posterior planeamento de intervenção pedagógica.

Segundo Piaget (1986), estas crianças encontram-se no estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), marcado pelo aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem associada ao desenvolvimento da inteligência, substituindo a ação pela representação. Assim, a criança começa a ser capaz de elaborar em pensamento imagens a partir dos objetos e de movimentos do mundo real, mas que não estão imediatamente presentes nos sentidos. Apesar disso, a criança ainda apresenta ausência de raciocínio lógico e algumas características egocêntricas. Neste nível etário, o desenvolvimento das crianças é influenciado pelas emoções, pelas relações com os pares e os adultos presentes na sala. Necessitam, pois, de uma atenção redobrada no que respeita aos aspetos emocionais, bem como à organização do espaço e do tempo, que orientam as atividades a concretizar.

Através da análise documental do Projeto Curricular de Sala, de conversas com a Educadora e, da observação direta, foi possível extrair algumas informações para caracterizar o grupo. O grupo é constituído por vinte e quatro crianças. Dezassete crianças são do género masculino, sendo que onze tem cinco anos e seis tem seis anos. Existem sete crianças do género feminino, sendo que quatro têm cinco anos e três têm 6 anos.

Neste grupo, existem 20 crianças de origem portuguesa, uma criança de origem brasileira, uma criança de origem Guineense (Bissau) e duas crianças de origem Ucraniana. A maioria do grupo não se conhece, dado não terem frequentado o JI no ano transato, 14 crianças iniciam, pela primeira vez, a integração na instituição e 10 crianças encontram-se pela segunda vez no JI. Neste grupo, nenhuma criança está referenciada com Necessidades Educativas Especiais, mas duas crianças necessitam de terapia da fala. A maioria do grupo, à exceção de quatro crianças, vai transitar, no próximo ano letivo, para o 1º ciclo.

As crianças revelam uma boa adaptação ao Jardim de Infância. Uma grande maioria do grupo apresenta dificuldades a nível comportamental. Revelam resistência no cumprimento de regras simples, tais como: respeito pelos pares, saber aguardar a sua vez, saber estar, saber ouvir, entre outras. As crianças apresentam algumas dificuldades, principalmente nos domínios da linguagem oral, da matemática, da expressão artística e da motricidade global. Os grupos demonstram particular preferência pela brincadeira livre nas áreas existentes nas salas, demonstrando dificuldade nessa gestão, devido à fase egocêntrica, característica desta faixa etária. Existe uma constante necessidade de intervenção dos adultos para evitar situações de conflito, relacionadas com a questão da partilha, da arrumação e preservação dos materiais.

A Sala 2 aparenta ser muito pequena para o grupo que a frequenta. Paredes brancas e decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças, estimulando-os visualmente. Três janelas apenas na parede perpendicular à parede da porta, mas a luz branca artificial compensa a necessidade de luz natural. Ao entrarmos, na parede paralela à parede da porta, estão afixados o Mapa de Presenças, o Mapa do Tempo, o Mapa dos Dias da Semana e o Mapa das Tarefas.

A sala 2 contempla oito áreas: a área dos jogos de mesa; a área da plasticina; a área da garagem; a área da casinha; a área do quarto; a biblioteca; a área do computador; e a área da pintura. Todas as áreas são pequenas devido ao pouco espaço existente na sala.

A área dos jogos de mesa tem materiais como puzzles, dominós e caixas com sequências. A área da plasticina funciona numa mesa e contempla plasticinas de cores e formas diferentes. Estes materiais não estão ao alcance das crianças. A área da garagem funciona no chão e tem materiais de construção como blocos e legos, carros, bonecos e um quadro com letras e números íman. No canto direito da sala, fica a área da casinha e do quarto, que estão equipadas com um espelho, loiças, uma mesa e cadeiras, frutos e legumes de plástico, armários, fatos, adereços, pequenos eletrodomésticos, nenucos e uma cama. A biblioteca está equipada com uma estante com vários livros, revistas, folhas A4 e A3 brancas, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera e canetas de feltro e uma mesa e cadeiras. A área do computador está equipada com um computador e alguns jogos interativos. A área da pintura dispõe de um quadro e giz branco e de um cavalete com pinceis e tintas.

Ao longo do ano letivo, são realizados trabalhos, que, posteriormente, são afixados na sala e que são substituídos à medida que se vão concretizando novas atividades.

Na sala encontra-se o mapa do tempo, o mapa das presenças, o mapa dos dias da semana e da data, que são atualizados todos os dias pelas crianças, para assim se situarem no espaço e no tempo, uma vez que a distribuição do tempo se relaciona com a organização do espaço, pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características dos grupos e necessidades de cada criança.

A rotina é um aspeto fulcral nesta idade, pois permite-lhes sentir que estão num ambiente seguro, onde sabem o que vai acontecer durante o dia, bem como a ordem pela qual os acontecimentos se sucedem. Uma rotina diária consistente, adaptada aos ritmos naturais e temperamentos de cada criança, confere uma importante noção de previsibilidade e de incentivo a participar, de forma tranquila e segura, nos diferentes momentos do dia. A criança torna-se mais autónoma, sente-se mais confiante e independente, pois sabe o que vai fazer a seguir e organiza-se de acordo com essa mesma rotina.

Tabela 1- Distribuição do tempo em EPE

Horas	Local	Atividade
9:00	Sala 2	Acolhimento
9:00-9:25	Sala 2	Tarefas
9:30-10:25	Sala 2	Atividade orientada
10:30-11:00	Sala 2	Lanche
11:05-11:50	Sala 2	Atividade orientada/ livre
12:00-12:30	Refeitório	Almoço
12:35-13:00	Espaço Exterior	Recreio/ Brincadeira livre
13:05-13:25	Sala 2	História
13:30-14:45	Sala 2	Atividade orientada/ livre
15:00	Sala 2	Saída

Podemos verificar que existem momentos particulares durante o dia, que são iguais todos os dias. Este tipo de rotina ajuda a criança a organizar o seu tempo, ou seja, tem uma sequência de acontecimentos que ela pode compreender e seguir. Ajuda, também, os educadores a organizar o seu tempo com as crianças de forma a oferecer-lhes aprendizagens motivadoras e ativas.

O dia encontra-se, assim, dividido em blocos em tempo identificável e está destinado a um tipo específico de atividades, mas não dita ao pormenor o que o grupo irá realizar em cada período.

A distribuição do tempo faz-se de modo flexível, dando origem a uma rotina educativa, sempre com o objetivo de as crianças se sentirem seguras. A criança começa a ter maior perceção das fases pelas quais passa e, dessa forma, consegue também um encadeamento de todas as sequências. A rotina é, sem dúvida, um suporte para o educador, pois, assim, torna-se fácil gerir o tempo da forma mais apropriada.

Os sujeitos que participaram neste estudo foram S, Y, D e I., que foram selecionados segundo os seguintes critérios: (i) assiduidade, (ii) participante do sexo masculino que transitasse de ano; (iii) participante do sexo masculino que não transitasse de ano, (iv) participante do sexo feminino que transitasse de ano e (v) participante do sexo feminino que não transitasse de ano.

De forma a poder constatar alterações de níveis de bem-estar e envolvimento de cada criança, possíveis evoluções ou, até mesmo, retrocessos durante as estratégias implementadas, houve

necessidade de caracterizar os participantes, no início do estudo, tendo por base o seu envolvimento e bem-estar emocional no período de observação. A observação dos participantes foi feita numa atividade dirigida pela educadora cooperante. Cada observação teve a duração de sete minutos por criança, tendo sido preenchidas as fichas de envolvimento e bem-estar emocional, que, com o auxílio de gravações de vídeo e sinais de envolvimento, foram revistas, originando os resultados que passamos a discriminar.

No que concerne ao ponto bem-estar, a criança S encontra-se no nível 3 (Médio). É uma criança que, por vezes, evidencia prazer ao magoar outra criança, mas na maioria do tempo não manifesta sinais de desconforto. É uma criança alegre que, por vezes, tem dificuldade em retomar à calma. Exprime os seus pensamentos e necessidades, mas tem dificuldade em lidar com sentimentos negativos, necessitando de apoio pontual para ultrapassar dificuldades. Relativamente ao envolvimento, a criança S encontra-se no nível 3 (atividade sem grande intensidade). Envolve-se nas atividades, embora existam momentos em que desvia o olhar e desconcentra-se quando surge algo mais atraente.

No que respeita ao bem-estar emocional, a criança D encontra-se no nível 1 (Muito baixo). É possível observar que a criança não se sente à vontade, não faz explorações e não interage com os outros. Perante situações novas, a criança demonstra desconforto. Não se expressa e não pede ajuda. Muitas vezes apresenta um olhar vazio e demonstra lentidão na execução de movimentos. Evidência alegria quando brinca. Relativamente ao envolvimento, a criança D encontra-se no nível 1 (ausência de atividade). A criança não se envolve nas atividades, apresenta um olhar vazio e a sua atitude é passiva, não demonstrando interesse.

No que concerne ao bem-estar emocional, a criança Y encontra-se no nível 3 (Médio). Evidencia sinais de desconforto quando tem de solicitar algo de forma apropriada e não sabe lidar com sentimentos negativos. Tem alguma dificuldade em retornar à calma. É uma criança que evidencia, na maior parte do tempo, abertura a novas experiências, ainda que por vezes existam alguns sinais de tensão muscular quando não se consegue expressar. O envolvimento desta criança situa-se no nível 3 (atividade sem grande intensidade). Frequentemente, é uma criança ativa e que evidencia sinais de envolvimento perceptíveis na sua postura corporal. Por breves momentos, a atenção desvia-se e necessita de incentivo do educador para continuar a atividade.

No que diz respeito ao bem-estar emocional, a criança I situa-se no nível 2 (Baixo). A criança não se sente à vontade, evidenciando tensão muscular quando exposta a algo novo, ou quando um desconhecido entra na sala. É uma criança com autoestima baixa que reprime os seus sentimentos, pensamentos e necessidades. No que concerne ao ponto envolvimento, a criança I encontra-se no nível 3 (atividade sem grande intensidade). A motivação e entrega a novas tarefas é limitada, manifesta sinais de envolvimento em tarefas rotineiras. É uma criança que, quando exposta a atividades como o desenho, se verifica intensidade, a sua postura corporal revela entusiasmo e presta atenção aos pormenores. Quando exposta a outras tarefas que não envolvam criatividade, interrompe facilmente a atividade.

Caracterização do contexto do 1º Ciclo de Ensino Básico.

O estágio de 1º ciclo foi desenvolvido numa turma constituída por 27 alunos, sendo 16 rapazes e 11 raparigas. Não existem alunos repetentes e a turma integra uma aluna de 1.º ano de escolaridade, um aluno de 2.º ano de escolaridade e um aluno do 3ºano de escolaridade, pertencendo os restantes ao 4.º ano de escolaridade.

Existem seis alunos com Necessidades Educativas (NE), sendo quatro alunos NE sem redução e alunos NE com redução. As necessidades educativas a destacar, neste grupo, são: um dos alunos é portador de baixa visão e outro apresenta um atraso no desenvolvimento global, associado a diversas problemáticas (audição comprometida, baixa visão). As outras quatro crianças apresentam problemas ao nível da dislexia e disortografia, revelam pouca autonomia, porque ainda não dominam o mecanismo da leitura e escrita. Os alunos têm acompanhamento de um professor de Educação Especial e, uma vez por semana, ausentam-se da sala para trabalhar com esse professor.

É um grupo maioritariamente de nacionalidade portuguesa, existindo dois alunos de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade ucraniana.

A média de idade da turma é de 10 anos de idade, completados no ano letivo de 2018/2019.

A nível de grupo, as crianças revelam-se, na sua maioria, crianças afetuosas, solidárias, educadas, cooperantes, meigas, responsáveis, autónomas, estabelecem com facilidade laços de amizade com outras crianças e adultos, são brincalhonas, sabem ouvir, são obedientes e gostam de partilhar. Na sua maioria, são crianças motivadas e revelam gosto pela

aprendizagem. São muito participativas, sabem exprimir, de forma clara, as suas ideias e têm hábitos de estudo.

A sala de aula é utilizada durante o horário letivo (pelos alunos, professora titular, professora de apoio educativo, professora do ensino especial e pais/avós, estes últimos, sempre que tenham disponibilidade e queiram participar ou se combine uma atividade inerente ao processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito às rotinas, as que existem diariamente respeitam às tarefas de cada um dos alunos (chefe de sala, distribuição de dossiers, recolha e distribuição de trabalhos, organização e requisição de livros da biblioteca, limpeza da sala, cuidar do animal da sala, que trocam quinzenalmente), o registo, no final do dia, no Plano Individual de Trabalho, dos trabalhos realizados e a autoavaliação do comportamento e do trabalho desenvolvido. Semanalmente, existe a Assembleia de Turma. Todas as outras dinâmicas de sala dependem da situação e daquilo que se pretende desenvolver.

A sala de aula tem 14 mesas e 30 cadeiras, que estão dispostas ora em U, ora em pequenos grupos, ora em grande grupo, conforme o tipo de trabalho que está a ser realizado. Tem 5 computadores com ligação à internet e um quadro interativo que são utilizados para pesquisas, para a realização de trabalhos (de grupo ou individuais), para um aluno portador de baixa visão trabalhar, para visionamento de filmes diversos e para jogar. Existem espaços destinados às áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio com diversos materiais (livros, materiais didáticos, jogos...) e uma pequena biblioteca.

O espaço é utilizado de diferentes maneiras consoante as atividades que estão a ser realizadas. Poderia ser um pouco maior devido ao facto de a turma ser composta por 27 alunos.

As relações entre os alunos caracterizam-se, maioritariamente, por um espírito de grupo, embora existam as divergências próprias destas idades. A relação professora/alunos e vice-versa é uma relação baseada na confiança, autonomia, responsabilidade, empatia e cumplicidade. As famílias têm um papel ativo e bastante participativo na sala. Existem diversas atividades, em que os pais/avós estão envolvidos, fazendo experiências na sala, ajudando em algumas atividades letivas, fazendo leituras e ajudando nos trabalhos de projeto.

Relativamente aos sujeitos participantes, os critérios para a sua seleção foram os mesmos utilizados em EPE, nomeadamente: (i) assiduidade, (ii) participante do sexo masculino que transitasse de ano; (iii) participante do sexo masculino que não transitasse de ano, (iv) participante do sexo feminino que transitasse de ano e (v) participante do sexo feminino que não transitasse de ano.

Os sujeitos que participaram neste estudo foram R, C, A e M. De forma a poder constatar alterações de níveis de bem-estar emocional e envolvimento de cada criança, possíveis evoluções ou, até mesmo, retrocessos durante as estratégias implementadas, houve a necessidade de caracterizar os participantes, no início do estudo, tendo por base o seu envolvimento e bem-estar emocional no período de observação. A observação dos participantes foi feita numa atividade dirigida pela professora cooperante. Cada observação teve a duração de sete minutos por criança, tendo sido preenchidas as fichas de envolvimento e bem-estar emocional, que, com o auxílio de gravações de vídeo e sinais de envolvimento, foram revistas e originaram os seguintes resultados.

A criança R é uma criança que se situa no nível 4 (alto) na escala de bem-estar emocional. É uma criança que evidencia sinais claros de satisfação e felicidade. Estabelece boas relações com todos. O único sinal de desconforto que apresenta é quando tem de se expor perante a turma. Na interação com o contexto, existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

No que concerne ao nível de bem-estar emocional, a criança A situa-se no nível 3 (Médio). É uma criança que parece estar bem na maioria do tempo. É uma criança relaxada com relativa vitalidade e autoconfiança. Não existem sinais claros que indiquem prazer. Estabelece boas relações com a maioria do grupo. Existem momentos em que expressa os seus desejos e necessidades.

A criança C, no nível bem-estar emocional, situa-se no nível 1 (muito baixo). Evidencia regularmente sinais de desconforto, apresenta uma expressão triste, quando confrontado com novas situações e evidencia medo perceptível através da tensão corporal. Não reage ao contexto, evitando contato, principalmente com o adulto, por ter medo de falhar.

A criança M situa-se no nível 2 (Baixo) na escala de bem-estar emocional. Esta criança evidencia sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos, a postura, a expressão facial e as suas relações indicam que a criança não se sente à vontade. A sua autoestima e confiança são baixas.

A criança R e a criança A situam-se ambas no nível 4 (atividades com momentos intensos) da escala de envolvimento. Estas crianças estão usualmente ativas. A atividade é significativa e parece funcionar nos limites das suas capacidades. As principais diferenças entre estas crianças passam pela concentração, pela postura e tempo de reação.

A criança C, no que concerne ao nível de envolvimento, situa-se no nível 1 (ausência de atividade) na escala de envolvimento, na maioria do tempo não se envolve nas atividades, não faz nada a não ser que o adulto se sente com ele e o “obrigue” a trabalhar. É uma criança que apresenta um olhar vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse.

A criança M apresenta momentos de atividade esporádica, situando-se no nível 2 da escala de envolvimento. Esta criança realiza, ocasionalmente, uma atividade, embora, na maior parte do tempo, não esteja verdadeiramente envolvida na atividade, não fazendo grande coisa, apenas “está ali”. Quando realiza alguma tarefa, interrompe-a frequentemente devido à concentração limitada e superficial, olhando em volta durante a atividade, o que conduz a resultados muito limitados.

Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Após várias pesquisas bibliográficas sobre as técnicas e métodos que deveria utilizar para recolher a informação que ajudasse a uma melhor compreensão e análise da situação em estudo, foi possível perceber que, teoricamente, existem diversos métodos que o investigador pode utilizar, cabendo-lhe, optar por aqueles que, no seu ponto de vista, melhor conseguem responder aos objetivos a que se propôs.

Embora se considere que os instrumentos são apenas uma ferramenta que permite recolher informação, é importante que se selecione a mais apropriada (Bell, 2004), pelo que importa prestar particular atenção às técnicas a que se recorre. Segundo Sousa (2005) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que, se um falhar, a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84). Neste sentido foram selecionados instrumentos de recolha de dados que permitissem tomar em consideração as necessidades, os interesses e as competências das crianças.

As técnicas utilizadas nesta investigação foram: a observação, as notas de campo e diário reflexivo, o registo fotográfico, registos vídeo e áudio, a entrevista semiestruturada e os inquéritos por questionário.

Observação.

A observação permite ao investigador o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem, num determinado contexto, sendo que Creswell (2010) caracteriza o contexto como sendo “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem”.

Segundo Creswell (2010), nas observações qualitativas, o investigador elabora notas de campo sobre os comportamentos e as atividades das crianças no local onde ocorre a pesquisa. O observador pode desempenhar um papel participante, ou seja, tornar-se membro do grupo no contexto, ou não participante, neste caso, permanece distante do contexto, ou seja, observa à distância. No caso desta investigação, o investigador foi um membro do contexto, assumindo um papel de participante.

A observação pode ser direta ou indireta. Nesta investigação, utilizei a observação direta, na qual “o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164). Este tipo de recolha de dados é extremamente importante, pois possibilitou um contacto pessoal e estreito com o campo empírico.

Quivy e Campenhoudt (2008) consideram mesmo que os métodos de observação direta são “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196).

Como instrumento de registo foi utilizada a escala de envolvimento de Laevers (1994), a que permite a observação do envolvimento da criança (ver anexo 1). É um instrumento que se centra na criança, medindo o seu nível de envolvimento durante o processo de aprendizagem, retirando o enfoque dos resultados da mesma, pois esta não serve para avaliar a criança, mas a sua postura e envolvimento em determinada atividade. Como refere Laevers (2013), “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.” (p.14)

A Escala de Envolvimento de Laevers (LIS) é constituída por cinco níveis, sendo que o nível 1 indica que a criança não está minimamente envolvida na atividade; no nível 2, não vai além de ações com muitas interrupções; no nível 3, o comportamento da criança pode ser, sem dúvida, classificado como uma verdadeira atividade, mas neste nível não há

concentração, motivação e prazer; no nível 4, ocorrem momentos de atividade mental intensa e o nível máximo (nível 5) revela que a criança está completamente absorvida pela atividade e dificilmente algo a consegue distrair.

De acordo com Portugal e Laevers (2018) “O processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornamo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – a atitude experiencial” (p. 26)

As observações foram realizadas pela investigadora. Cada observação teve a duração de sete minutos por criança, tendo sido preenchidas as fichas de envolvimento e bem-estar emocional, e, com o auxílio de gravações de vídeo e sinais de envolvimento, foram revistos os indicadores de bem-estar emocional e envolvimento, para conseguir atribuir os respetivos níveis durante as observações.

De seguida, os dados foram tratados com recurso ao programa Excel. Neste programa, foram contruídas quatro tabelas diferentes (quatro por cada observação e atividade) que se traduziram nos gráficos apresentados ao longo do capítulo 4, aquando da apresentação e discussão de dados.

O primeiro gráfico diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, onde são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O segundo gráfico apresenta o nível de bem-estar emocional de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados.

O terceiro gráfico representa os indicadores de envolvimento, onde são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O quarto gráfico apresenta o nível de envolvimento de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados.

Diário Reflexivo.

Os momentos de observação direta da prática pedagógica da investigadora deram origem às notas de campo. São registos que devem respeitar a linguagem dos sujeitos. As notas devem ser tão simples e claras quanto possível e perseguem dois objetivos: o primeiro é descritivo e pretende captar uma imagem por palavras, pessoas, ações e conversas observadas; o segundo é reflexivo, isto é, apreende o ponto de vista do observador, as suas ideias e

preocupações. Bogdan e Bilken (1994) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

O diário reflexivo é uma ferramenta ideal para promover experiências criativas de reflexão sobre a ação, capaz de distanciar e aproximar um sujeito à sua realidade. O investigador anota as conversas dos sujeitos observados. Estes relatos descritivos vão constituir informação sobre o local e a perceção da situação que os sujeitos vivem, registando as suas expectativas e necessidades. (Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.158)

A utilização de registos na prática pedagógica pode ainda atenuar dificuldades encontradas pelos membros de situações problema e produzir conhecimentos capazes de prever alguns conflitos, bem como despertar nos envolvidos a autoanálise pelos registos, observando em que medida as suas apreciações contribuem com o processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, o registo, neste diário, foi feito **durante** a realização das atividades de investigação, nele foram registadas as intervenções pedagógicas da investigadora, bem como as intervenções das crianças e alunos, alterações metodológicas, alterações à planificação inicial e opções tomadas no decurso da ação e após a ação educativa.

Entrevista.

Nesta investigação, alguns dados foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas. No estágio de EPE, foram realizadas entrevistas às crianças da sala. No estágio do 1CEB, foi realizada uma entrevista semiestruturada à Professora Cooperante. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134)

Na entrevista, há grande flexibilidade, o entrevistador pode repetir, esclarecer, formular de maneira diferente as questões, garantindo que está a ser compreendido. Há, assim, a possibilidade de obter informações mais precisas, podendo ser confrontadas e comprovadas de imediato. Tal como referem Quivy e Campenhout (2008), os métodos de entrevista “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.192).

Durante a entrevista, o entrevistador tem a oportunidade de observar o entrevistado “ao vivo” enquanto diz o que diz e como diz. Permite, também, avaliar as suas atitudes e condutas à luz de uma observação direta.

No contexto de EPE, foram realizadas entrevistas aos sujeitos de investigação, no início do projeto. Para tal, foi elaborado um guião de entrevista (ver apêndice A) dividido em quatro blocos, com os respetivos objetivos:

1. Bloco 1- Legitimar a entrevista - informar sobre o tema da entrevista, solicitar a colaboração na entrevista, assegurar o anonimato e pedir autorização para a sua gravação.
2. Bloco 2 - Parecer da criança sobre o subdomínio da música- identificar as conceções das crianças sobre o subdomínio da música.
3. Bloco 3- Identificar momentos ou atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina - perceber se a criança identifica atividades na sala de aula e se recorda do que aprendeu.
4. Bloco 4- Identificar pontos de interesse - entender possíveis interesses ou gostos de modo a planear e analisar atividades.

As entrevistas realizadas aos sujeitos de investigação foram analisadas (ver apêndice B), de modo a delinear a intervenção pedagógica.

No contexto de 1CEB, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, no final do projeto. Para tal, foi elaborado um guião de entrevista (ver apêndice C) dividido em cinco blocos, com os respetivos objetivos:

1. Bloco 1- Legitimar a entrevista- informar sobre o tema da entrevista, solicitar a colaboração na entrevista, assegurar o anonimato e pedir autorização para a sua gravação.
2. Bloco 2- Parecer da professora cooperante sobre o trabalho na área das expressões- Identificar a importância de trabalhar expressões na sala de aula e identificar a importância de trabalhar de forma articulada
3. Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas à expressão musical- perceber se a professora cooperante identifica momentos/ atividades ligadas ao ensino da expressão musical na sua prática.

4. Bloco 4- Identificar a relação existente entre a expressão musical e outras áreas curriculares- identificar a perspectiva da professora cooperante face à interdisciplinaridade, relevante no processo de ensino- aprendizagem.
5. Bloco 5- Nomear a importância da metodologia adotada na sua prática- perceber a relação e importância da Metodologia de Trabalho por Projeto na prática em sala de aula.

A entrevista realizada à professora cooperante foi analisada (ver apêndice D) de modo a identificar as suas conceções sobre o trabalho realizado ao longo do ano letivo.

Inquéritos por questionário.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. O questionário deverá ser aplicado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador.

Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador. Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância. Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas, tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor, ou do preconceito do próprio autor).

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que

mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

Afonso (2005), refere-nos que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101).

Os inquéritos por questionários elaborados (ver apêndice E) tem a classificação de inquérito por questionário misto, uma vez que são constituídos por três questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta. Os inquéritos por questionário foram preenchidos na última semana de aulas pelos sujeitos de investigação e tiveram como objetivos:

- Identificar o projeto de que o sujeito de investigação gostou mais e a sua justificação.
- Perceber como o sujeito de investigação se sente quando trabalha por Metodologia de Trabalho por projeto.
- Identificar as áreas curriculares que o sujeito de investigação considera a interdisciplinaridade entre as expressões e outras áreas curriculares relevante.

Após o seu preenchimento, os dados recolhidos foram tratados em Excel. No programa, foram elaborados os gráficos sobre as questões de resposta fechada. Os resultados dos inquéritos por questionário são apresentados no apêndice F.

Registos de áudio, fotografia e vídeo.

A legitimidade do trabalho de investigador fundamenta-se no rigor das observações, bem como no confronto permanente entre as observações e as questões interpretativas. O investigador estará principalmente atento à reprodução ou não dos factos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas, que devem ser sistematicamente delimitadas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Segundo Bogdan e Bilken (1994), quanto mais natural for a sua atuação, melhores resultados poderá obter. Estes autores consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (1994, p. 183). Consideram as fotografias como um instrumento para entender o que é mais subjetivo e afirmam que estas nos permitem clarificar os dados recolhidos. Além disso, declaram que o investigador deverá “apontar o que quer fotografar”, pois os detalhes são demasiado ambíguos e numerosos para registar de outra forma.

Por outro lado, Máximo- Esteves (2008) considera a fotografia uma fonte de dados que auxilia o conteúdo de aprendizagens. Os documentos que contêm informação visual disponível para mais tarde serem analisados devem ser convenientemente arquivados e datados.

Para registar dados como meio de dar resposta à investigação, recorri ao registo em fotografias, gravações de áudio e vídeo, para, posteriormente, auxiliar na análise e tratamento de dados, bem como na reflexão, constituindo um auxílio para a memória da investigadora.

Plano de ação.

Contexto de Educação Pré-Escolar.

O educador, na sua prática profissional, deve responder a diferentes funções, tais como, ser o mediador da aprendizagem em contexto educativo, potenciar as capacidades cognitivas das crianças, desempenhar um papel de escuta ativa com o seu grupo de crianças, avaliar qualitativamente o desenvolvimento do grupo, construir o currículo de acordo com os saberes e interesses das crianças e promover a relação jardim-de-infância e pais (Alarcão, 2001).

No geral, o grupo apresenta um comportamento instável, sobrepondo-se os momentos de agitação e ruído acrescido aos momentos de trabalho. Este comportamento instável é provocado pelo grupo em geral. A maioria do grupo não sabe esperar pela sua vez para se expressar; revela resistência no cumprimento de regras simples, tais como: saber ouvir e respeitar os pares. O plano de ação foi definido através do projeto “À descoberta da Comunidade”, no qual todas as turmas da instituição participaram. Este foi delineado para partir de atividades com conteúdos musicais para outras áreas de conteúdo.

Sendo a música uma forma de captar a atenção do grupo, e usada para que o grupo retornasse à calma, e, igualmente, uma área de interesse da investigadora, pretendeu-se evidenciar que, partindo da música se podiam trabalhar todas as áreas de conteúdo. O plano de ação foi concebido para que existisse uma articulação de todas as áreas do saber, tendo em conta os objetivos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

Ao subdomínio da música surgem associados objetivos como interligação de audição, interpretação e criação; identificar e descrever os sons que ouve; interpretar com

intencionalidade expressiva-musical; elaborar improvisações musicais e valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

Na área de formação pessoal e social, pretende-se a construção da identidade e da autoestima e promover independência e autonomia e convivência democrática e cidadania.

O domínio da matemática contempla conteúdos como a organização e tratamentos de dados, resolver problemas do quotidiano, e recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas.

O domínio de linguagem oral e abordagem à escrita visa responder a objetivos como compreender mensagens orais em situações diversas, reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras e estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.

A área do conhecimento do mundo tem como objetivos, compreender e identificar características da natureza através dos sons existentes nela e relacionar propriedades entre diversos materiais e objetos feitos a partir de materiais recicláveis.

O subdomínio das artes visuais tem como objetivo desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas e reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.

O domínio da Educação física pretende que o grupo coopere em situações de jogo seguindo orientações ou regras e desenvolva a motricidade grossa e fina, controlando movimentos de perícia ou manipulação. O subdomínio da dança pretende que o grupo desenvolva o sentido rítmico e de relação com o espaço e com os outros e expresse coreografias que experimenta.

Subjacente ao plano de ação, estão metodologias como a Pedagogia de Projeto, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia de situação. Para Vasconcelos (1998), a Pedagogia de Projeto pressupõe de planificação por parte das crianças num plano flexível e aberto, tendo como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da autonomia e socialização da criança. Na Pedagogia de Freinet (1973), o Movimento da Escola Moderna permite às crianças organizarem-se em função de interesses, tendo poder de decisão se querem trabalhar individualmente ou em grupo. A Pedagogia de Situação de Barret (1989) surge na valorização de saberes da criança. partindo para novas aprendizagens, estimulando a sua participação.

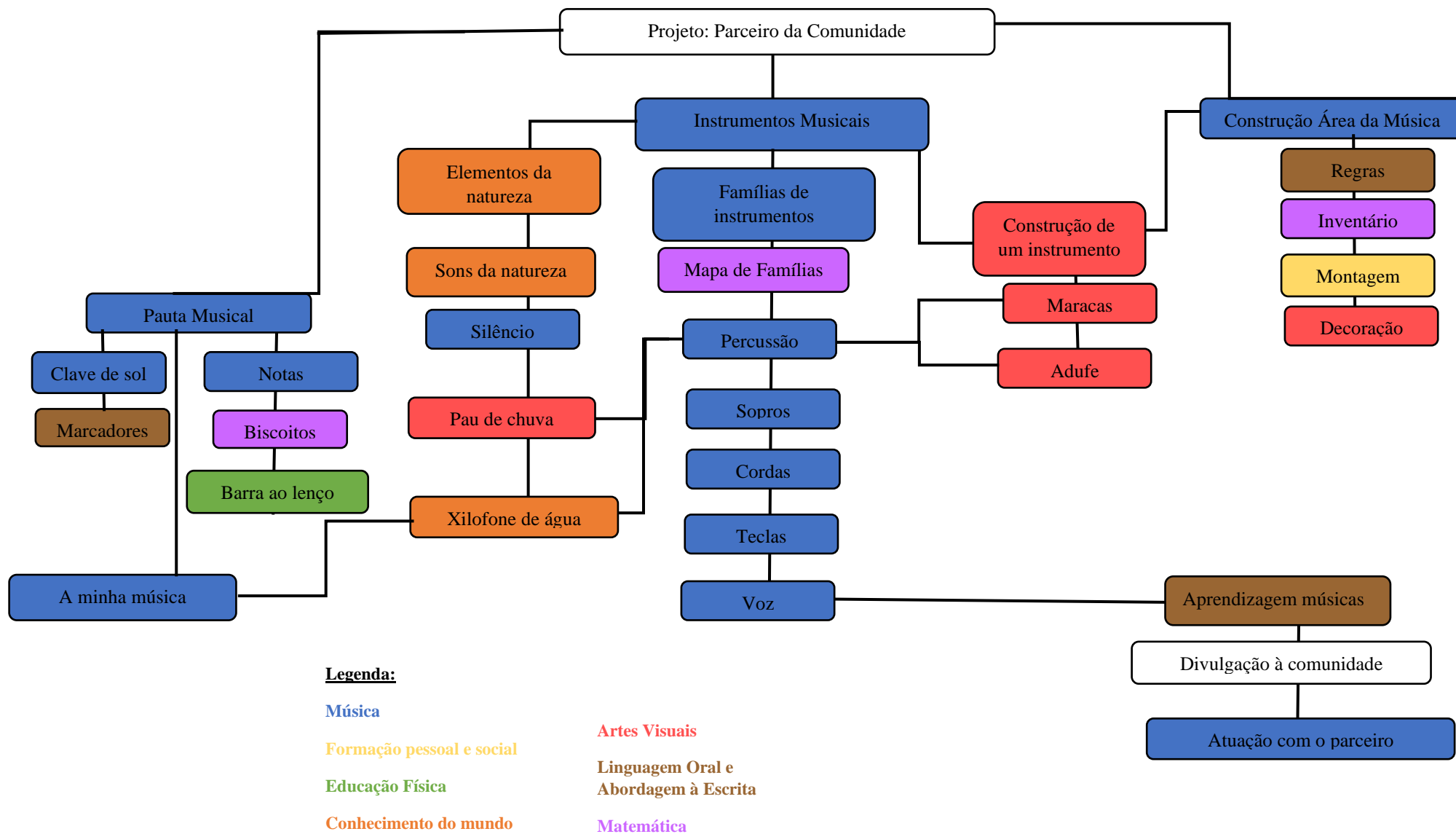


Figura 3- Plano de ação de EPE

Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A globalização que caracteriza o século XXI, coloca à Escola novos desafios que se prendem por capacitar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades e valores para que se tornem construtores de um futuro melhor. (Cosme, 2018, p.7)

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui-se como um documento que contribui para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos. O Perfil de alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, segundo Peralta et al., 2017

“constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos- valores assumidos pela sociedade portuguesa e plasmados no documento em apreço”.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere à Escola a faculdade de “gerir o currículo dos ensinos básicos e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.o). A Escola estabelece prioridades assumindo a diversidade ao encontrar opções que melhor se adequam aos desafios, participando assim no desenvolvimento curricular assente em três pilares- autonomia, confiança e responsabilidade- “autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação e de qualidade” (Despacho n.º 5908/2017, preâmbulo).

A Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) é a mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, baseadas no trabalho colaborativo entre docentes, na suposição de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar.

O projeto Palco Infantil surgiu do estágio realizado em articulação com a unidade curricular de Prática e Ensino Supervisionada III- 1º ciclo. Foi desenvolvido numa instituição de cariz público com uma turma de 4º ano do ensino básico. Palco infantil surgiu para dar resposta à problemática identificada anteriormente pelas crianças, como angariar dinheiro para a viagem de finalistas. É um projeto centrado na educação artística,

nomeadamente na área da música, que, por sua vez, se articula com todas as componentes do currículo.

O projeto tem como objetivos: (i) dar resposta à problemática encontrada pelas crianças, (ii) promover a articulação de todas as componentes do currículo, (iii) promover a flexibilidade curricular, de acordo com o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho e (iv) planificar e desenvolver um projeto de acordo com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória e com as aprendizagens essenciais.

Uma vez que as metodologias adotadas em sala de aula pela professora cooperante eram a metodologia de Trabalho Projeto, o modelo Escola da Ponte e o Movimento da Escola Moderna, a investigadora optou por usar as mesmas para a concretização do projeto.

De acordo com Vasconcelos (1998), a Metodologia de Trabalho por Projeto:

“é uma metodologia para resolução de problemas, significa que se parte de questões reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar. A procura das respostas exige uma planificação e distribuição de tarefas para a recolha de dados e de informação em conjunto, de grupo. Todo o trabalho resulta num produto final socializável, ou seja, representa que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/ compreensão/ solução dos problemas inicialmente colocados. É uma abordagem que permite dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades.” (p. 19)

O modelo da Escola da Ponte faz parte do modelo Movimento da Escola Moderna, alicerçado nas ideias pedagógicas de Freinet e, segundo José Pacheco (1977):

“é uma pedagogia ativa que visa a formação de um indivíduo autónomo e não um poço de conhecimento prestes a transbordar. Este indivíduo é aquele que aprendeu a aprender, ou seja, construiu o seu próprio conhecimento. O projeto tem sua centralidade na pessoa. A Ponte é uma escola em que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo. Lá, os alunos aprendem a ser pessoas e a verem os outros como pessoas, por isto, há uma preocupação primeira com o perfil dos educadores: A competência básica dos professores que contratamos será o ser pessoa. Onde não existir uma pessoa, não será possível colocar um profissional professor.” (p. 14)

O projeto Palco Infantil é influenciado pelo Movimento da Escola Moderna de Freinet (1973), no que concerne à organização do ambiente educativo, assente numa base democrática, de partilha de poder entre todos os elementos de grupo. Neste sentido, adotou-se uma perspetiva pedagógica baseada no construtivismo, que, segundo Piaget (citado por Chakur, 2015, p. 12) pressupõe que as crianças participem ativamente na sua

própria aprendizagem, através da experimentação, da pesquisa em grupo e em equipa e do desenvolvimento do raciocínio, como procedimentos que fomentam uma pedagogia de participação.

Legenda: Ed. Musical Exp. Plástica Estudo do Meio Português Matemática Formação Pessoal

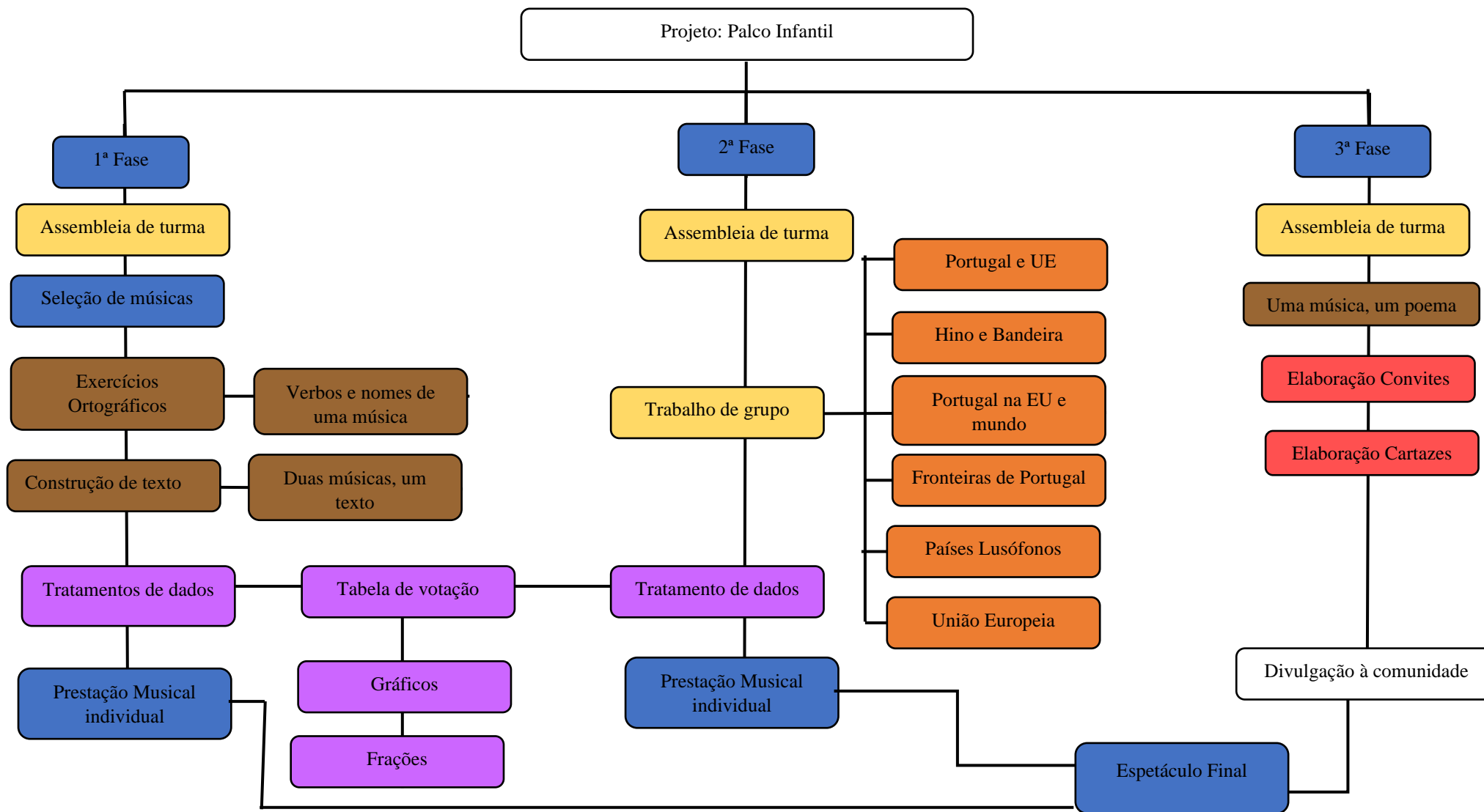


Figura 4- Plano de ação do 1ºCEB

Capítulo 4. Apresentação e discussão de resultados

No presente capítulo, serão evidenciadas quatro atividades apresentadas anteriormente no plano de ação, duas atividades implementadas no estágio de EPE, e outras duas atividades implementadas no estágio do 1ºCEB. Desta forma, as atividades serão descritas e, posteriormente, analisadas ao longo de uma reflexão sobre as mesmas.

Após ocorrer o procedimento referido anteriormente em todas as atividades, será feita uma triangulação de resultados obtidos, ou seja, serão referidas as conclusões retiradas das atividades desenvolvidas, nomeadamente da aplicação das escalas de envolvimento e bem-estar emocional das quatro crianças selecionadas previamente em cada contexto.

Educação Pré-Escolar

1ª Atividade: Xilofone de água.

A construção de um Xilofone de água teve como objetivos:

- Desenvolver a capacidade de raciocínio lógico.
- Escolher e usar unidade de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.
- Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los;
- Identificar e escrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/ música), quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, de timbre e formais.

O dia iniciou-se às 9:00 da manhã. As crianças chegaram, colocaram as suas coisas nos cabides, vestiram as batas e marcaram a sua presença no Mapa das Presenças. As tarefas iniciaram-se. Depois das tarefas estarem concluídas, juntei mesas à mesa principal, para que todo o grupo estivesse junto na mesa. Coloquei-me ao centro da mesa para que todo o grupo pudesse ver. Expondo o material em cima da mesa central questionei as crianças.

Estagiária- *O que acham que vamos fazer?*

O- *Algo relacionado com as ciências*

Estagiária- *Que materiais temos?*

S- *Sete garrafas.*

Estagiária- *Na pauta musical existe algo com o número sete?*

S- *São sete notas musicais e são sete garrafas de água*

Estagiária- *O que acham que vamos fazer?*

O- *Os frascos vão ser notas musicais.*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

De seguida, mostrei às crianças que existiam mais materiais em cima da mesa: um copo de medida, um jarro com água e uma colher que prontamente as crianças me corrigiram dizendo

que era uma colher de chá. Questionando as crianças sobre como é que íamos fazer as notas musicais com garrafas, elas de imediato responderam com água.

Estagiária- *A água tem som?*

Y- *Não.*

S- *A água não faz som se tiver parada.*

Estagiária- *Quando é que a água produz som?*

O- *Quando deixamos cair tem som.*

S- *Quando abrimos a torneira.*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

De seguida, desmitificámos o conceito de a água ter som, ao abrir a torneira, ao mexer com a colher, ao deixar cair sobre a mesa e concluímos que a água tinha som. Para começarmos a construir as notas musicais, questionei.

Estagiária- *Qual é a nota musical mais pesada?*

S- *Dó porque é o que está mais abaixo na pauta musical.*

Estagiária- *E esta nota deve levar mais ou menos água que as outras?*

O- *Mais.*

Estagiária- *Quanto mais?*

Y- *Tem de estar cheio.*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

Começámos a encher a garrafa, usando o copo de medida. Para enchermos a garrafa, enchemos sete vezes o copo de medida. Lancei a questão.

Estagiária- *Se o Dó precisa de 7 medidas de água quantas precisa o Ré?*

O- *Seis porque é mais leve que o Dó.*

S- *Já sei que o si só precisa de 1 medida.*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

Fomos construindo as notas musicais e verificámos que a nota a seguir levava sempre menos um copo de medida que a anterior, sendo que Dó levou sete; Ré levou seis; Mi levou cinco; Fá levou quatro; Sol levou três; Lá levou dois e o Si levou um, tal e qual como uma das crianças tinha previsto. Depois de concluída esta fase, questionei.

Estagiária- *O que acham que acabámos de criar?*

I- *Já sei o que é. É um xilofone.*

Estagiária- *Que nome podemos dar ao nosso xilofone?*

D- *Xilofone de vidro.*

I- *Xilofone de água*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

Democraticamente, as crianças elegeram o xilofone de água como nome para o xilofone.

Estagiária- *Qual é a diferença entre o xilofone que temos na sala e o xilofone de água?*

S- *O som da garrafa é mais grosso que o xilofone.*

D- *Um é de madeira e o outro de vidro.*

I- *Um é de ferro e o outro de água.*

S- *Um tem cores e o outro não.*

Estagiária- *As notas musicais têm todas o mesmo som?*

S- *Dó tem menos som e o si tem mais som porque um está mais cheio que o outro.*

Y- *O som não é igual porque uma garrafa tem mais água que a outra.*

Estagiária- *Como podemos dar cor ao nosso xilofone de água?*

I- *Podemos pintar.*

O- *Usamos as cores do arco iris.*

O- *Com tinta na água.*

(diálogo extraído de uma nota de campo a 31 de maio de 2018)

Depois de almoço, as crianças reuniram-se na mesa grande e à vez foram colocar as tintas nas garrafas de água, respeitando a sequência que aparecia no xilofone da sala: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul claro, azul-escuro e roxo.



Figura 5- Xilofone de água

O xilofone de água estava colorido. Foi então hora de compor a música, que cada um iria tocar. Para compor a música, as crianças registaram as garrafas, ordenando-as da forma que quisessem, legendando também a cor correspondente à nota: vermelho (DÓ), laranja (RÉ), amarelo (MI), verde (FÁ), azul claro (SOL), azul-escuro (LÁ) e roxo (SI). Como última atividade, deu-se oportunidade de cada criança tocar aquilo que compôs, respeitando fielmente aquilo que tinha escrito. Os objetivos da atividade foram atingidos.

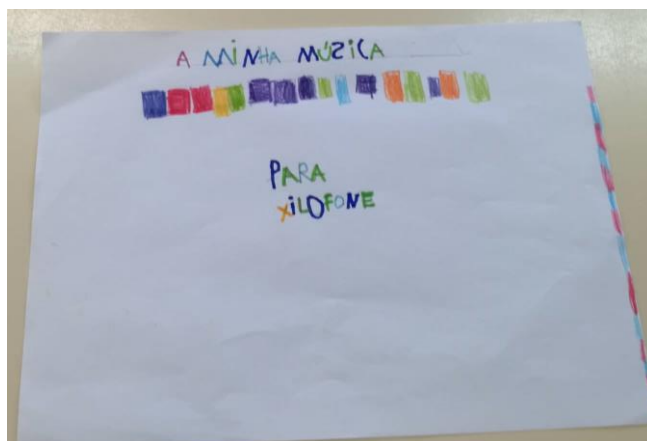


Figura 6- Composição musical

A construção de um xilofone de água foi a primeira atividade onde foram avaliados o bem-estar emocional e o envolvimento das crianças. Verificou-se que as crianças foram capazes de utilizar conceitos adquiridos em atividades anteriormente realizadas, como o nome das notas musicais e a sua posição na pauta musical, assim como conseguiram realizar previsões.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de bem-estar emocional verificado em cada sujeito observado. O primeiro gráfico (figura 7) diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, onde são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O segundo gráfico (figura 8) apresenta o nível de bem-estar emocional de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados.

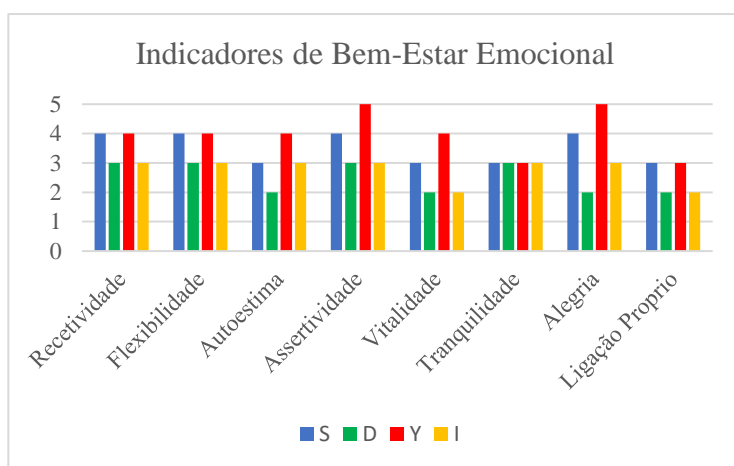


Figura 7- Xilofone de água: indicadores de bem-estar emocional

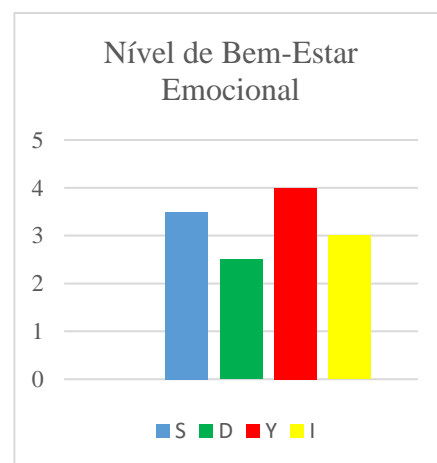


Figura 8- Xilofone de água: nível de bem-estar emocional

Durante a atividade, a Criança S não demonstrou desconforto, evidenciou sinais claros de alegria, como a sua participação verbal ao longo de toda a tarefa, embora manifestasse

alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar. Durante a construção do xilofone de água, a criança teve alguma dificuldade em manter-se tranquilo. Demonstrou ser uma criança segura, irradiando confiança para interagir. Na figura 7, podemos verificar que os indicadores autoestima, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo próprio se situam no nível 3 (Neutro) e os indicadores: recetividade à tarefa, flexibilidade, assertividade e alegria se situam no nível 4 (Alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional é de 3,5 traduziu-se no nível de bem-estar emocional, situado entre o nível 3 (Neutro) e nível 4 (Alto), representado na figura 8.

Relativamente à criança D, durante a atividade existiram alguns momentos de desconforto emocional. A criança não se expressou permanentemente, mostrou alguma tensão, quando intervinha, exibindo algum desconforto em relação ao adulto que conduzia a tarefa. Existiram muitos momentos em que a criança desligava do contexto, embora apresentasse momentos de abertura. Durante a atividade, manteve-se tranquilo, com relativa vitalidade e autoconfiança. Na figura 7, observamos que os indicadores autoestima, vitalidade, alegria e ligação consigo próprio se situam no nível 2 (Baixo) e indicadores como a recetividade, a flexibilidade, a assertividade e a tranquilidade se situam no nível 3 (Neutro), pelo que a média dos indicadores de bem-estar emocional é de 2,5. O seu nível de bem-estar emocional situa-se entre o nível 2 (Baixo) e nível 3 (Neutro), como se verifica na figura 8.

Durante a atividade, relativamente à criança Y os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto. Demonstrou sempre um grande à vontade, procurando ser tida em consideração. A criança manteve-se alegre durante toda a atividade, evidenciando sinais visíveis e audíveis. Na figura 7, podemos verificar que o indicador ligação consigo própria foi o único determinante que se situou no nível 3 (Neutro) e que existem dois indicadores que atingiram o nível 5 (Muito Alto), nomeadamente a assertividade e a alegria. A média dos indicadores de bem-estar emocional é 4 o que determinou que o seu nível de bem-estar emocional, (figura 8), se situasse no nível 4 (Alto).

No decorrer da atividade, a criança I, demonstrou alguns sinais de desconforto, nomeadamente na interação com o adulto condutor da tarefa. Foi uma criança que esteve sempre tranquila, não evidenciando sinais claros de tristeza ou prazer relativamente à atividade. Por outro lado, também não evidenciou sinais de alegria nem de desconforto em relação à atividade. A criança I pareceu estar bem durante a atividade. Na figura 7, podemos observar que à exceção do indicador vitalidade e ligação consigo próprio que se situaram no

nível 2 (baixo), todos os outros indicadores situaram-se no nível 3 (neutro). Calculando a média dos indicadores de bem-estar emocional, é de 3, classifica-se o seu nível de bem-estar emocional no nível 3 (Neutro), como se verifica na figura 8.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível envolvimento verificado em cada sujeito observado. A figura 9 representa os indicadores de envolvimento, sendo apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. A figura 10 apresenta o nível de envolvimento de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de envolvimento observados.

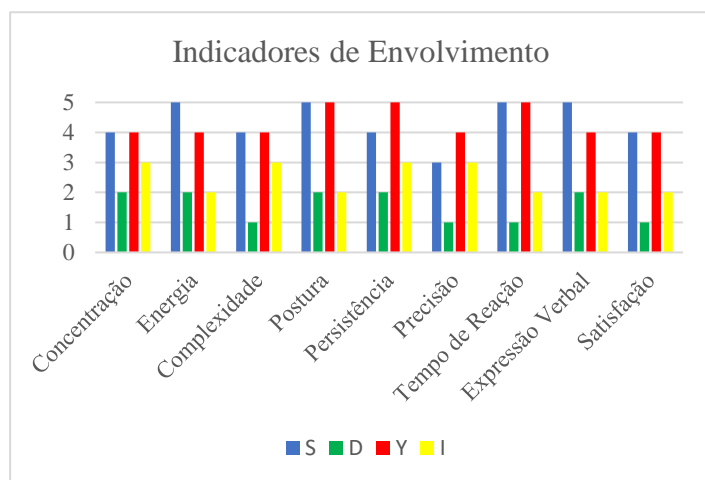


Figura 9- Xilofone de água: indicadores de envolvimento

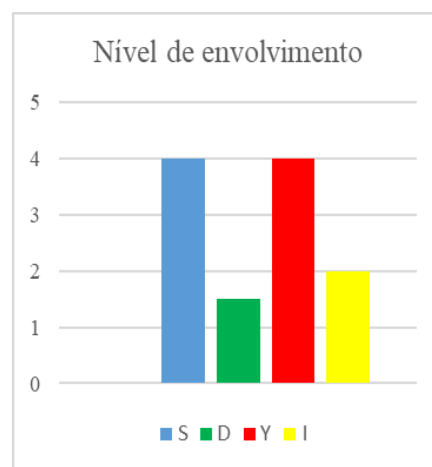


Figura 10- Xilofone de água: nível de envolvimento

A criança S manteve-se ativa durante a atividade, evidenciando sinais claros de envolvimento, nomeadamente a nível da energia, da postura, do tempo reação e da expressão verbal. Demonstrou sempre muito esforço e entusiasmo na atividade, tal facto verificado pelo falar alto e o brilho no olhar. A postura revelou alta concentração, o olhar focado e a rapidez de resposta mostraram a motivação para a resposta à ação. Na figura 9, podemos observar que os indicadores de envolvimento como a energia, postura, tempo de reação e expressão verbal se situaram no nível 5 (Muito alto), o indicador precisão situou-se no nível 3 (Médio), os restantes indicadores situaram-se no nível 4 (Alto). A média dos indicadores de envolvimento é 4,3. A criança S atingiu o nível 4 (atividade com momentos intensos) de envolvimento, tal como é apresentado na figura 10.

A criança D não esteve verdadeiramente envolvida na atividade. Participou verbalmente na atividade, na fase de conclusão da construção do xilofone. A complexidade da tarefa era elevada para esta criança, o que fez com que a sua concentração fosse superficial, distraíndo-

se facilmente, e a sua ação fosse muito limitada. Na figura 9, observamos que os indicadores complexidade, precisão, tempo de reação e satisfação atingiram o nível 1 (muito baixo) e os indicadores concentração, energia, postura, persistência e expressão verbal atingiram o nível 2 (baixo). A média dos indicadores de envolvimento é de 1,5. A criança D situou-se entre o nível 1 (muito baixo) e o nível 2 (atividade esporádica) na escala de envolvimento, tal como é representado na figura 10.

No decorrer da atividade, a Criança Y teve momentos de atividade intensa, demonstrou cuidado com o seu trabalho, sendo meticulosa e atenta aos pormenores. Demonstrou sempre muito esforço e entusiasmo na atividade, tal facto verificado pelo falar alto e o brilho no olhar. A postura revelou alta concentração, o olhar focado e a rapidez de resposta mostraram a motivação para a resposta à ação. Na figura 9, observamos que indicadores como a concentração, energia, complexidade, precisão, expressão verbal, satisfação se situaram no nível 4 (alto) e indicadores como a postura, persistência e tempo de reação se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento, é de 4,3. A criança Y situou-se no nível 4 (atividade com momentos intensos) de envolvimento, tal como é representado na figura 10.

A criança I não esteve verdadeiramente envolvida na atividade. Durante a atividade manteve-se ocupada de forma mais ou menos contínua, tendo momentos em que o olhar vagueou pela sala. Apesar de participar verbalmente na atividade, as intervenções que realizou foi na conclusão da construção do xilofone, não intervindo durante o processo de construção. Na figura 9, observamos que os indicadores energia, postura, tempo de reação, expressão verbal e satisfação se situaram no nível 2 (baixo) e os indicadores concentração, complexidade, persistência e precisão se situaram no nível 3 (médio). A média dos indicadores de envolvimento é de 2,4. A criança I situou-se no nível 2 (atividade esporádica) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 10.

2ª Atividade: Construção da área da música.

A atividade construção da área da música teve como objetivos:

- Adquirir capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.
- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.
- Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la de modo a dar resposta às questões colocadas.
- Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

A manhã iniciou-se de forma normal. As crianças chegaram às 9:00h da manhã. Colocaram as suas coisas no cabide e, antes de entrarem na sala, vestiram as batas. Quando entraram na sala, dirigiram-se ao mapa das presenças e marcaram o P no mapa. Avançámos com a realização das tarefas e, de seguida, demos início a uma conversa em grande grupo, juntando-nos todos na mesa grande. Neste dia, faltaram algumas crianças, pelo que não houve necessidade de juntar mais mesas para que coubéssemos todos.

Em conversa, anunciei que iríamos trabalhar por grupos, para construir algo novo na sala. As crianças abriram logo os olhos e ficaram ansiosas por saber. Questionei as crianças.

Estagiária- *O que é a Área da música?*

S- *É uma área para cantar.*

O- *É uma área para tocar.*

Y- *É uma área para dançar.*

S- *É uma área que tem instrumentos musicais*

Estagiária- *O que vamos colocar?*

I- *Notas musicais.*

S- *Instrumentos musicais.*

O- *Rádio*

Estagiária- *Que instrumentos musicais?*

Y- *Pandeireta e maracas.*

S- *Adufes.*

S- *Xilofone de água.*

Y- *Xilofone de madeira.*

D- *Reco reco.*

Estagiária- *Onde vamos colocar?*

(diálogo extraído de uma nota de campo de 26 de junho de 2018)

As crianças, por votação, decidiram eliminar a área da garagem, tendo esta tido 16 votos. Depois da conversa inicial, houve a necessidade de definir regras para a nova área. As crianças participaram na construção destas regras, tendo referido, por exemplo, “não gritar”, “não tirar os instrumentos aos amigos”, “parar quando o adulto manda”, etc., o que pode

indicar evolução no grupo, pois o seu discurso é revelador de que têm consciência que as regras existem e reconhecem algumas delas.

Após a definição das regras, estabeleceu-se conjuntamente quantos e quais os grupos de trabalho que iriam ser criados.

Foi criado um total de quatro grupos, sendo estes: o grupo das regras; o grupo dos cartões; o grupo do inventário e o grupo da montagem. Os participantes da investigação foram distribuídos pelos grupos conforme as suas necessidades, assim como as restantes crianças. Esta distribuição permitiu ver se as dificuldades apresentadas no início do projeto se mantinham, ou se realmente estavam a ser superadas.

O grupo das regras teve como função escolher que regras é que entrariam em vigor nesta área, assim como passá-las a computador. Com uma folha A4 ao lado do computador, em que estavam as regras escritas pela investigadora, as crianças foram à vez copiando as regras que escolheram, tendo em conta também o que os colegas tinham dito na parte da manhã. Este grupo foi constituído por cinco elementos que manifestavam dificuldades a nível comportamental.



Figura 11- Regras definidas pelo grupo

O grupo dos cartões teve como objetivo chegar a um acordo sobre qual seria a marca que iam fazer para sinalizar quantas crianças já estavam ou poderiam estar na área. Para identificarem quantas pessoas estavam em simultâneo na área, o grupo decidiu desenhar marcadores com maracas. Discutiram tamanho, cor, decoração. Neste grupo estavam três crianças que tinham dificuldade em tomar decisões.



Figura 12- Inventário realizado pelo grupo

O grupo do inventário teve como objetivo enumerar, agrupar e registar todos os instrumentos musicais da sala. Primeiro, recolheram todos os instrumentos da sala, de seguida, espalharam-nos em cima da mesa, agrupando-os por categoria de instrumento, e numa folha A4, fizeram o desenho do instrumento e a quantidade existente. Para completar, foi sugerido que escrevessem também os nomes dos instrumentos. Neste grupo, estavam cinco elementos que revelam dificuldades a contar e reconhecer números.

O grupo da montagem teve como responsabilidade desmontar a área da garagem e montar a área da música, fazer a identificação da área e decidir a arrumação da mesma. Estavam neste grupo seis elementos que revelam dificuldade em cooperar em grupo, assim como dificuldade em saber arrumar o espaço e os materiais que utilizam.



Figura 13- Área da música construída pelo grupo

Todos os elementos colaboram nos seus grupos, assim como nos outros. Ao longo da atividade, mostraram-se empenhados, cumprindo as suas tarefas, não necessitando de estar sempre com o adulto e evidenciando capacidades como autonomia. O grupo mostrou-se calmo, aguardando pela sua vez, respeitando-se entre eles e ouvindo o adulto. Todos os elementos dos grupos revelaram que evoluíram desde o início do projeto. Esta atividade foi o culminar do projeto e todos os objetivos foram cumpridos.

A construção da área da música foi a última atividade implementada do plano de ação e foi com esta que avaliei o impacto do plano de ação nos participantes da investigação. Cada participante foi inserido num dos grupos de trabalho de acordo com as suas dificuldades, assumindo o papel de líder no seu grupo.

A criança S esteve inserida no grupo de regras devido às dificuldades que ainda manifestava em cumpri-las. A criança D assumiu o papel de líder no grupo responsável pelo inventário, pois revelava dificuldades a nível de contar e reconhecer números. A líder do grupo responsável pela montagem foi a criança Y, por manifestar dificuldades em cooperar e ouvir os outros. A criança I ficou responsável por liderar o grupo dos cartões, por manifestar dificuldades em manifestar-se e tomar decisões.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de bem-estar emocional verificado em cada sujeito observado. O primeiro gráfico (figura 14) diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, onde são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O segundo gráfico (figura 15) apresenta o nível de bem-estar emocional de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados.

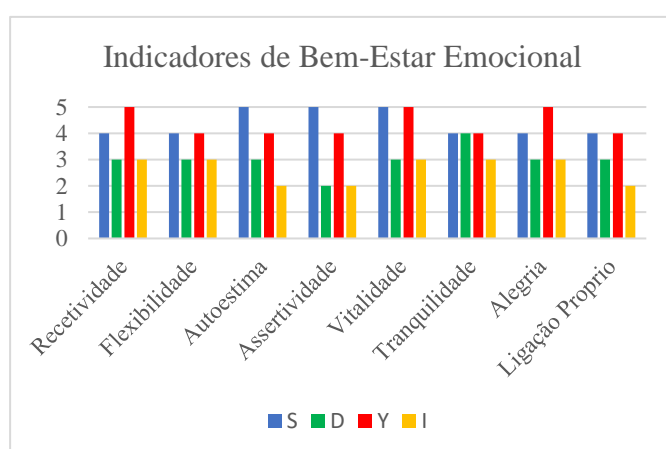


Figura 14- Construção da área da música: indicadores de bem-estar emocional

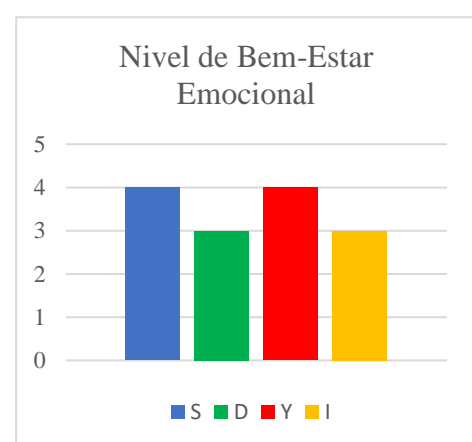


Figura 15- Construção da área da música: nível de bem-estar emocional

Durante a atividade, a Criança S não demonstrou desconforto e evidenciou sinais claros de alegria na sua participação verbal ao longo de toda a tarefa, apesar de estar perante um novo desafio para consigo próprio e arriscando a possibilidade de insucesso, mostrou-se recetivo à atividade, interagindo com o contexto. A criança S procurou ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é, evidenciando força para pedir ajuda. Demonstrou ser uma criança segura, irradiando confiança para interagir. Na figura 14, observamos que os indicadores recetividade, flexibilidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio se situaram no nível 4 (alto) e os indicadores autoestima, assertividade e vitalidade se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional, é de 4,4. Verificou-se que o seu nível de bem-estar emocional se situou no nível 4 (Alto), tal como é representado na figura 15.

Relativamente à criança D, ocasionalmente evidenciou sinais de desconforto, nomeadamente quando confrontado ou pressionado por elementos do grupo. manifestou uma maior autoestima e confiança quando confrontado com a sua dificuldade em contar e reconhecer números, reconhecendo que poderia necessitar de apoio pontual para ultrapassar essa dificuldade, exprimindo a sua necessidade de ajuda. Na figura 14, verificamos que o indicador assertividade se situou no nível 2 (baixo), os indicadores recetividade, flexibilidade, autoestima, vitalidade, alegria e ligação consigo próprio se situaram no nível 3 (neutro) e o indicador tranquilidade se situou no nível 4 (alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional indica 3. A criança D situou-se no nível 3 (neutro) na escala de bem-estar emocional, como é ilustrado na figura 15.

Durante a atividade, a criança Y evidenciou sinais claros de alegria, como a sua participação verbal ao longo de toda a tarefa, apesar de estar perante um novo desafio para com ele próprio e arriscando possibilidade de insucesso, mostrou-se recetiva à atividade interagindo com o contexto. Manifestou, em diversos momentos, dificuldades em aceitar sugestões de outras crianças, tendo por vezes tentado impor a sua opinião de forma inapropriada. Na figura 14, observamos que os indicadores flexibilidade, autoestima, assertividade, tranquilidade e ligação consigo própria se situaram no nível 4 (alto) e os indicadores recetividade, vitalidade e alegria se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional, indica 4,4. A criança Y atingiu o nível 4 (alto) de bem-estar emocional, tal como representado na figura 15.

A criança I, no decorrer da atividade, demonstrou sinais de desconforto, nomeadamente quando confrontada ou pressionada por elementos do grupo. Quando confrontada com a sua dificuldade, admitiu que não era capaz de fazer, embora só o tenha expressado depois de ser confrontada pelo adulto que dirigia a atividade, não tendo à vontade para expressar os seus pensamentos e necessidades. Ao observar a figura 14, verificamos que os indicadores autoestima, assertividade e ligação consigo própria se situaram no nível 2 (baixo) e os indicadores recetividade, flexibilidade, vitalidade, tranquilidade e alegria se situaram no nível 3 (neutro). A média dos indicadores de bem-estar emocional, indica 2,6. A criança I aproxima-se do nível 3 (neutro) de bem-estar emocional.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de envolvimento verificado em cada sujeito observado. A figura 16, representa os indicadores de envolvimento, em que são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. A figura 17 apresenta o nível de envolvimento de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de envolvimento observados

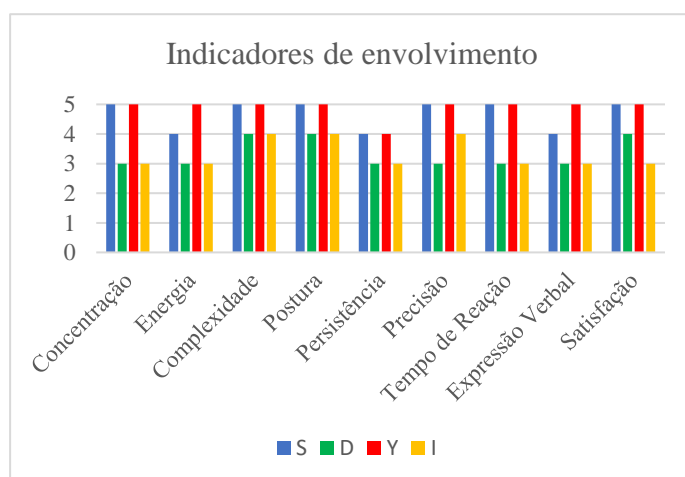


Figura 16- Construção da área da música: indicadores de envolvimento

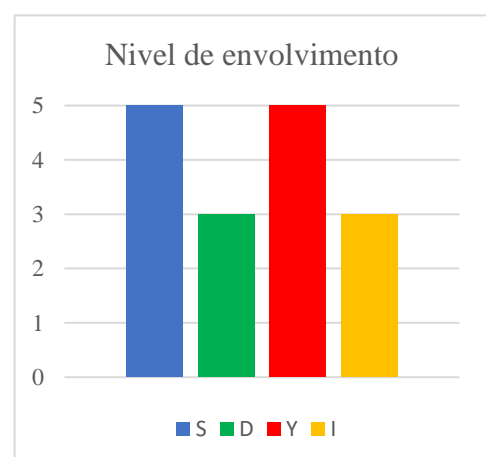


Figura 17- Construção da área da música: nível de envolvimento

A criança S manteve-se ativa durante a atividade, evidenciando sinais claros de envolvimento, através da energia, da postura, do tempo reação e da expressão verbal. Demonstrou sempre muito esforço e entusiasmo na atividade, assumiu facilmente o papel de líder na atividade, que, uma vez iniciada, foi totalmente cumprida. Não abandonou facilmente o que estava a fazer, apesar de existirem outros estímulos, mas nenhum a seduziu. O momento do almoço, ou seja, o momento da interrupção foi uma rutura frustrante para a criança que se manifestou verbalmente. Na figura 16, verificamos que os indicadores

energia, persistência e expressão verbal se situaram no nível 4 (alto) e os indicadores concentração, complexidade, postura, precisão, tempo de reação e satisfação se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento, é de 4,6. A criança S situou-se perto do nível 5 (atividade intensa e continuada) de envolvimento, tal como é ilustrado na figura 17.

A criança D mostrou-se geralmente ativa e envolvida, tentando mobilizar competências que ainda não estavam completamente adquiridas. Participou verbalmente na atividade, A complexidade da tarefa era elevada para esta criança, o que fez com que se distraísse várias vezes. Na figura 16, observamos que, os indicadores concentração, energia, persistência, precisão, tempo de reação e expressão verbal atingiram nível 3 (neutro) e os indicadores complexidade, postura e satisfação atingiram o nível 4 (alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 3,3. A criança D situou-se entre o nível 3 (atividade sem grande intensidade) na escala de envolvimento, tal como é representado na figura 17.

No decorrer da atividade, a Criança Y teve momentos de atividade intensa, demonstrou cuidado com o seu trabalho, sendo meticulosa e atenta aos pormenores. Manteve-se ativa durante grande parte da atividade, pois existiram alguns momentos de interrupção que se seguiram de atividade intensa, evidenciando sinais claros de envolvimento, através da energia, da postura, do tempo reação e da expressão verbal. Demonstrou sempre muito esforço e entusiasmo na atividade, assumindo facilmente o papel de líder na atividade. A postura revelou alta concentração, o olhar focado e a rapidez de resposta mostraram a motivação para a resposta à ação. Na figura 16, observamos que todos indicadores, à exceção do indicador persistência, se situaram no nível 5 (muito alto), sendo que o indicador persistência se situou no nível 4 (alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 4,8. A criança Y situou-se muito perto do nível 5 (atividade intensa e continuada) de envolvimento, tal como é representado na figura 17.

A criança I não esteve verdadeiramente envolvida na atividade. Durante a atividade manteve-se ocupada de forma mais ou menos continua. Apesar de participar verbalmente na atividade, interrompeu-a diversas vezes, não desfrutando inteiramente da atividade e mobilizando apenas as competências adquiridas previamente. Na figura 16, observamos que os indicadores concentração, energia, persistência, tempo de reação, expressão verbal e satisfação se situaram no nível 3 (médio) e os indicadores, postura, complexidade e precisão se situaram no nível 4 (alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 3,3, a criança I

situou-se no nível 3 (atividade sem grande intensidade) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 17.

1º Ciclo do Ensino Básico

1º Atividade: Duas músicas, um texto.

A atividade duas músicas, um texto, teve como objetivos:

- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
- Escrever textos, organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
- Partilhar, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música.
- Produzir, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.

A manhã iniciou-se com cada criança a fazer a cópia da letra da música que escolheu. Um material que os acompanharia até a atuação de modo a decorarem a letra. De seguida, foi escolhida uma das músicas para um exercício ortográfico, um ditado. A música escolhida foi O Melhor de Mim. Antes de se avançar para o que era a atividade em si, foi feita com as crianças a exploração de nomes e verbos de uma parte da letra. Após a concretização desta parte, foi pedido aos alunos que se agrupassem em pares, previamente definidos.

A atividade consistia na criação de um texto, através da letra das músicas de cada par. Inicialmente, tinha pedido um texto do género narrativo, mas como as dificuldades foram muitas, deixei que as crianças simplesmente tentassem interligar ambas as letras e criassem um texto que fizesse sentido para elas. Após o término da atividade, que durou cerca de dois dias, cada par apresentou o seu texto à turma, e apresentaram-me a mim as suas maiores dificuldades. Foram apresentadas dificuldades como: “juntar as duas músicas”; “encontrar frases para enquadrar”; “difícil arranjar ideias”.

Nesta atividade, em que a maioria dos alunos evidenciaram muitas dificuldades. Para primeira atividade de construção de texto a pares, a atividade não teve resultados imediatos e acabou por demorar o dobro do tempo previsto. Creio que, com a primeira explicação do que era pretendido, só 20% da turma percebeu. Com a segunda explicação e reformulação do que era pretendido, 80% da turma conseguiu atingir os objetivos propostos. Para os 20% que não conseguiram entender o proposto, foi dado o apoio de um colega que evidenciava um bom domínio da componente do currículo de Português e, também, da professora cooperante ou da estagiária.

Esta atividade surgiu da convicção como estagiária de que a turma apresentava dificuldades ao nível desta componente do currículo. O desempenho dos alunos em Português irá refletir-se na aprendizagem de todas as restantes componentes curriculares. Assim, um aluno que evidencia, por exemplo, dificuldades de compreensão da leitura e de interpretação de enunciados irá certamente sentir maior dificuldade em interpretar textos de História, em descodificar problemas de Matemática, e, conseqüentemente, resolvê-los, em compreender e processar a informação transmitida nos manuais de Estudo do Meio.

Por outro lado, aquilo que acho que foi um ponto negativo, ou seja, o não ter sido compreendido o que era pedido, acabou por jogar a meu favor, pois, no imediato teve de ser arranjada uma solução de improviso que acabou por resultar bem. Esta situação toda acabou por testar a minha capacidade de reação e de resolução de problemas, que não são previstos e que só no terreno acontecem. Foi uma falha minha, que acabou por me fazer ver que é importante prever algumas situações, pois, como afirma Leal (2005):

Assim o planeamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, em longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Assim, é importante que o professor estude o tema que pretende desenvolver, uma vez que há uma diversidade metodológica que pode ser trabalhada em sala de aula e/ou numa situação pedagógica.

Os participantes da investigação ficaram agrupados em pares: a criança R com a criança C, e a criança A com a criança M. A criança R e A manifestavam facilidade no domínio do

Português, enquanto as crianças C e M manifestavam dificuldades, tendo sido definido o critério de entreajuda para a formação dos pares.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de bem-estar emocional verificado em cada sujeito observado. O primeiro gráfico (figura 18) diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, no qual são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O segundo gráfico (figura 19) apresenta o nível de bem-estar emocional de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados

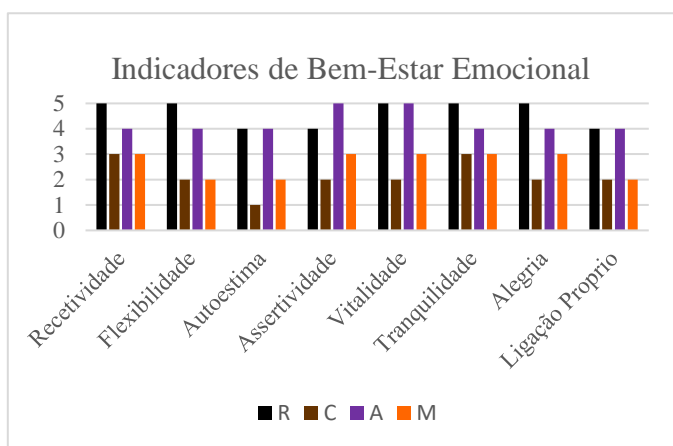


Figura 18- Duas músicas, um texto: indicadores de bem-estar emocional

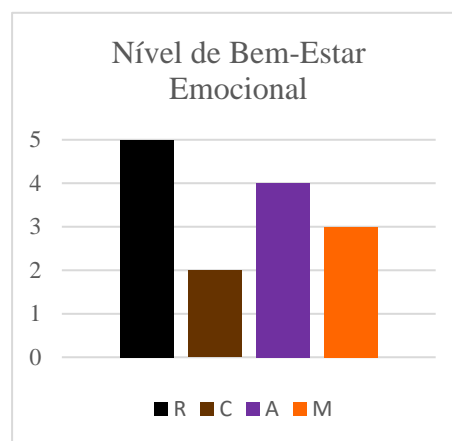


Figura 19- Duas músicas, um texto: nível de bem-estar emocional

Durante a atividade, a criança R esta estava claramente confortável. Irradiou vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Por ser um elemento que estabelece facilmente relações com os outros, evidenciou alegria e simpatia, sorrindo. Na figura 18, verificamos que os indicadores autoestima, assertividade e ligação consigo próprio se situaram no nível 4 (alto) e os indicadores recetividade, flexibilidade, vitalidade, tranquilidade e alegria se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional é de 4,6. A criança R aproximou-se do nível 5 (alto) da escala de bem-estar emocional, tal como é representado na figura 19.

A criança C, no decorrer da atividade, demonstrou sinais claros de desconforto, principalmente no início. Assim que se sentiu apoiada pela criança R, o desconforto foi alternando com sinais positivos: a postura, a expressão facial e as ações iam indicando que, perante algum obstáculo, esta criança não se sentiu à vontade. Na figura 18, observamos que o indicador autoestima se situou no nível 1(muito baixo), os indicadores flexibilidade, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo próprio se situaram no nível 2 (baixo) e

os indicadores recetividade e tranquilidade se situaram no nível 3 (neutro). Observando a figura 19, verificamos que o seu nível de bem-estar emocional se situou no nível 2 (baixo), isto devido ao cálculo da média dos indicadores de bem-estar emocional que se situou no 2,1.

Relativamente à criança A, durante a atividade, os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto, embora estes tenham existido, nomeadamente quando a criança M manifestava mais dificuldades, a criança A ficava temporariamente perturbada quando tal acontecia, pois não sabia, de imediato, como ajudar a colega. Na figura 18, verificamos que os indicadores recetividade, flexibilidade, autoestima, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria se situaram no nível 4 (alto), e os indicadores assertividade e vitalidade se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional, é de 4,3. A criança A situasse no nível 4 (alto) na escala de bem-estar emocional, representada na figura 19.

A criança M, ocasionalmente, evidenciou sinais de desconforto, mas estes não foram predominantes. Aparentou estar relaxada, com relativa vitalidade e alguma autoconfiança, quando se deparou com dificuldades. Existiram alguns momentos em que a criança desligava do contexto, embora apresentasse momentos de abertura. Na figura 18, observamos que os indicadores flexibilidade, autoestima e ligação consigo própria se situaram no nível 2 (baixo), e os indicadores recetividade, assertividade, vitalidade, tranquilidade e alegria se situaram no nível 3 (neutro). Observando a figura 19, verificamos que o seu nível de bem-estar emocional se situou no nível 3 (médio), isto devido ao cálculo da média dos indicadores de bem-estar emocional que se situa em 2,6.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de envolvimento verificado em cada sujeito observado. A figura 20 representa os indicadores de envolvimento, na qual são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. A figura 21 apresenta o nível de envolvimento de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de envolvimento observados.

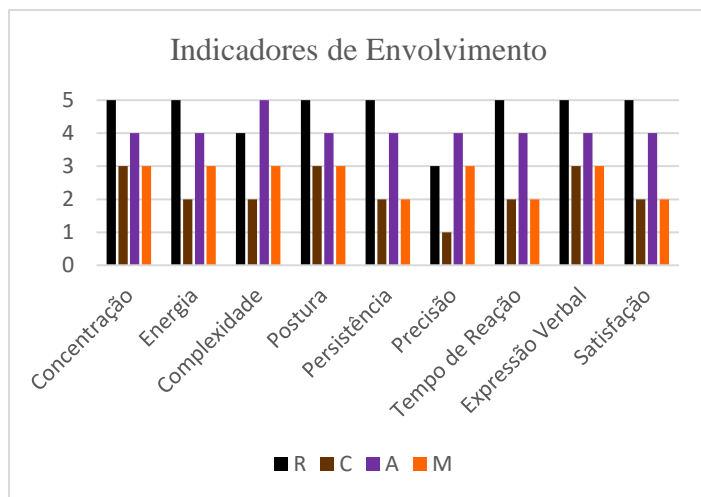


Figura 20- Duas músicas, um texto: indicadores de envolvimento

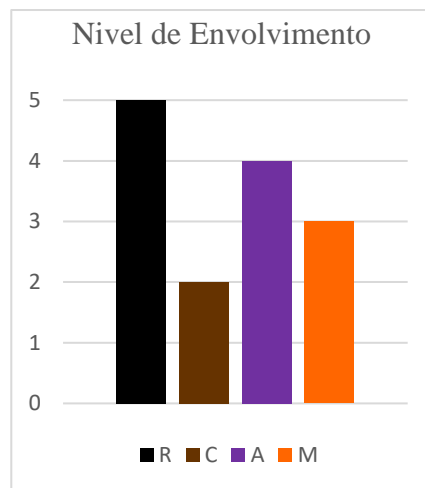


Figura 21-Duas músicas, um texto: nível de envolvimento

A criança R alcançou o nível 5 (atividade intensa). Evidenciou facilidade em iniciar a tarefa, ficando totalmente absorvida. Apresentou-se natural e intrinsecamente motivada, com elevado envolvimento expresso em indicadores como a concentração, a energia, a persistência e a criatividade. O estímulo que interrompia a criança não se mostrou significativo, pois esta criança contornou-o, ajudando o seu par nas dificuldades, acabando ambas por manifestar atividade mental intensa. Na figura 20, verificamos que o indicador precisão se situou no nível 3 (médio), o indicador complexidade se situou no nível 4 (alto) e os indicadores de concentração, energia, postura, persistência, tempo de reação, expressão verbal e satisfação se situaram no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 4,6. A criança R situou-se perto do nível 5 (atividade intensa e continuada) de envolvimento, tal como é ilustrado, na figura 21.

A criança C realizou a tarefa e apresentou uma intensa atividade mental, sempre que apoiada pelo seu par. Quando este apoio se afastava, a criança olhava em volta, ou vagueava pela sala, apresentando resultados muito limitados e não trabalhando no limite das suas capacidades. Na figura 20, observamos que o indicador precisão se situou no nível 1 (muito baixo), os indicadores energia, complexidade, persistência tempo de reação e satisfação se situaram no nível 2 (baixo), e os indicadores concentração, postura e expressão verbal se situaram no nível 3 (médio). A média dos indicadores de envolvimento, indica, 2,2. A criança C situou-se no nível 2 (atividade esporádica) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 21.

A criança A mostrou-se ativa, verificando-se sinais claros de envolvimento. A atividade foi significativa, pois a criança funcionou nos limites das suas capacidades, sentindo-se desafiada e estimulada. Na figura 20, verificamos que os indicadores concentração, energia, postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação se situaram no nível 4 (alto) e o indicador complexidade se situou no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 4,1. A criança A situou-se no nível 4 (atividade com momentos intensos) de envolvimento, tal como é ilustrado na figura 21.

No decorrer da atividade, a criança M esteve envolvida, mas não se verificou intensidade, não apresentando verdadeiramente concentração e motivação, não existindo grande investimento da sua parte, ou seja, não trabalhando no limite das suas capacidades. Na figura 20, observamos que os indicadores de persistência, tempo de reação e satisfação se situaram no nível 2 (baixo) e os indicadores de concentração, energia, complexidade, postura, precisão e expressão verbal se situaram no nível 3 (médio). A média dos indicadores de envolvimento é de 2,6. A criança M situou-se perto do nível 3 (atividade sem grande intensidade) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 21.

2ª Atividade: Trabalho de grupo.

A atividade trabalho de grupo, teve como objetivos:

- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.
- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural – local, nacional e internacional.
- Reconhecer símbolos nacionais.
- Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.
- Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo.
- Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.
- Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos.
- Reconhecer a música como construção social, património e fator de identidade cultural.

O tema principal do projeto Palco Infantil foi a música portuguesa. Na componente curricular de Estudo do Meio tornou-se importante tratar o bloco relativo à descoberta dos outros e das instituições e o bloco relativo à descoberta das inter-relações entre espaços. O trabalho de grupo consistiu na abordagem de temas, como:

- Hino e Bandeira (4 elementos);
- Localização de Portugal na Europa e no Mundo (4 elementos);
- Fronteiras de Portugal (5 elementos);
- Países Lusófonos (5 elementos);
- Portugal e União Europeia (4 elementos);
- União Europeia (5 elementos).

Cada um dos grupos teve de apresentar o conteúdo do seu tema aos restantes elementos da turma. Todos os grupos tinham como objetivos:

- Apresentação oral do tema;
- Trabalho Escrito (Cartolina);
- Construção de uma maquete;
- Construção de uma ficha de sintetização de conteúdos.

Foi uma atividade que se iniciou na segunda fase do projeto, e que durou até à terceira fase. Houve um período de realização e preparação do trabalho e, depois, um dia, para apresentação do trabalho de cada grupo.

O primeiro ponto a salientar prende-se com o objetivo de fomentar, naquelas crianças, atitudes e valores como partilha, responsabilidade e atitude em grupo. Existiam algumas divergências e conflitos entre elementos da turma, no dia-a-dia da sala. Estes desentendimentos eram causados por diferentes motivos sem qualquer fundamento e importância. Esta situação peculiar levou-me a questionar quais seriam as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de equipa harmonioso e de colaboração plena.

Os estudos sobre o trabalho em equipa em contexto educativo evidenciam que os elementos constituintes da equipa devem partilhar o controlo, em vez de seguirem as diretivas de uma só pessoa, e os elementos da equipa devem repartir as responsabilidades e promover um trabalho de grupo (Hohmann & Weikart, 1997).

Para combater divergências e conflitos, a minha primeira atuação foi definir os grupos, tendo em atenção as características e dificuldades individuais daquelas crianças e as relações entre pares. Assim, a escolha do tema para cada aluno foi feita de acordo com as suas capacidades e com o modo como a relação entre o grupo podia fomentar atitudes e valores de partilha, responsabilidade de forma positiva.

No geral, considero que consegui corresponder bem a este objetivo, uma vez que apenas um grupo teve dificuldades em atingir o objetivo. Foi um grupo com muitas situações de tensão e conflito. Como Ferreira & Martinez (2008, p.91) referem: “O clima organizacional é atualmente visto como um conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos trabalhadores”. Este clima é resultante da interação entre os indivíduos e a organização em que trabalham. Ferreira & Martinez (2008, p.92) referem ainda que “o clima organizacional afeta toda a dinâmica e produtividade organizacionais, tal como o bem-estar dos colaboradores”.

Sendo assim, a existência de um clima negativo entre equipa é um grande precedente do stress no trabalho. Destaco o papel de uma criança no seu papel de líder, na forma como geriu os conflitos do grupo, tentando sempre amenizar o ambiente e distribuindo tarefas para que as situações de conflito diminuíssem.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, atualmente são reconhecidas as vantagens que esta prática tem na aquisição de aprendizagens, até porque, cada vez mais, o conceito de colaboração tem vindo a afirmar-se como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação.

Vygotsky é um dos autores que mais contribuiu para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo, tendo desenvolvido um conjunto significativo de estudos orientados para o trabalho colaborativo nas escolas. Vygostky, citado por Damiani (2008, p. 15) argumenta que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”. É neste sentido que o trabalho colaborativo tem vindo a ser incentivado, a ser uma prática comum entre os membros de um grupo, de modo a apoiarem-se, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, à liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das suas ações” (Damiani, 2008, p. 15)

Trabalhar colaborativamente, consiste em trabalhar articuladamente e pensar em conjunto, reunindo todos os elementos constituintes da equipa, permitindo alcançar melhores resultados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos, em colaboração.

Para que haja um bom trabalho em equipa, é importante respeitar um conjunto de situações, principalmente a interdependência. Esta só é possível se os indivíduos que constituem a equipa desenvolverem competências como a compreensão, a abertura, a ajuda mútua, a capacidade de escutar e comunicar diversos pareceres entre a equipa. É importante que haja uma mediação na resolução dos problemas e, para tal, é necessário a disponibilidade de todos os elementos da equipa.

A partilha de preocupações e problemas, quer de foro profissional, quer, até mesmo pessoal, deve ser feita, existindo uma troca mútua de ajudas, de ideias e de saberes. Considero que foi uma estratégia de sucesso, pois para aquelas crianças foi muito importante possibilitar que eles adquirissem mecanismos de resolução de conflitos e trabalho em equipa, aliado à aquisição de aprendizagens que se revelaram importantes para eles.

A última atividade escolhida para avaliar o bem-estar emocional e o envolvimento consistiu num trabalho de grupo. Um dos grupos foi formado pelos participantes da investigação. Uma vez que cada elemento tinha as suas dificuldades em trabalhar em grupo, tornou-se relevante agrupá-los de modo a compreender como estas dificuldades iriam ser ultrapassadas e como iam ou não comprometer os níveis de bem-estar emocional e de envolvimento.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de bem-estar emocional verificado em cada sujeito observado. O primeiro gráfico (figura 22) diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional, onde são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. O segundo gráfico (figura 23) apresenta o nível de bem-estar emocional de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de bem-estar emocional observados

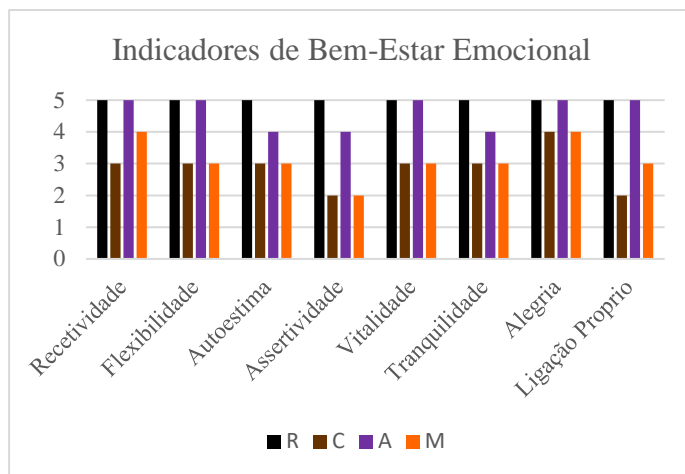


Figura 22- Trabalho de grupo: indicadores de bem-estar emocional

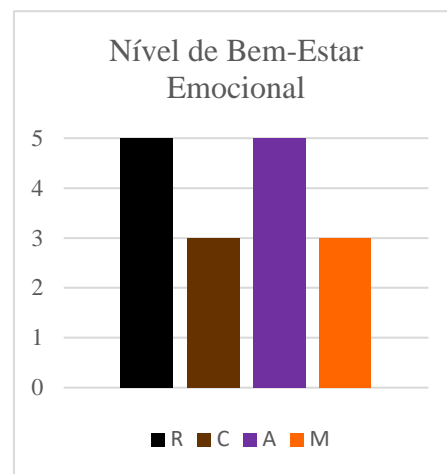


Figura 23-Trabalho de grupo: nível de bem-estar emocional

No decorrer da atividade, a criança R expressou-se sempre à vontade e, quando confrontada com novos desafios, adotou uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é, evidenciando força para pedir ajuda quando necessário. Demonstrou ser uma criança segura, irradiando confiança para interagir. Na figura 22, observamos que todos os indicadores de bem-estar emocional atingiram o nível 5 (muito alto), traduzindo o seu nível de bem-estar emocional (figura 23) no nível 5 (muito alto), obtido pelo cálculo da média dos indicadores de bem-estar emocional.

A criança C aparentou estar bem, verificando-se mais sinais positivos de bem-estar emocional do que negativos. Foi uma criança que, embora revelasse disponibilidade para interagir com o contexto, ainda demonstrou alguns comportamentos de personalidade evitante, não lidando com sentimentos negativos e reprimindo-os. indicando que, perante algum obstáculo, não se sentiu à vontade.

Na figura 22, observamos que os indicadores de assertividade e ligação consigo próprio se situaram no nível 2 (baixo), os indicadores de receitividade, flexibilidade, autoestima, vitalidade e tranquilidade se situaram no nível 3 (neutro), e o indicador alegria se situou no nível 4 (alto). Observando a figura 23, verificamos que o seu nível de bem-estar emocional se situou perto do nível 3 (neutro), devido ao cálculo da média dos indicadores de bem-estar emocional se situar em 2,8.

Durante a atividade, a criança A expressou-se sempre à vontade e, quando confrontada com novos desafios, adotou uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é, apresentando algumas inseguranças, quando as

ideias do grupo colidiam com o seu interesse ou ideia. Na figura 22, verificamos que os indicadores de autoestima, assertividade e tranquilidade se situaram no nível 4 (alto) e os indicadores de recetividade, flexibilidade, vitalidade, alegria e ligação consigo própria se situaram no nível 5 (muito alto). Observando a figura 23, verificamos que o seu nível de bem-estar emocional se situou perto do nível 5 (muito alto), isto devido ao cálculo da média dos indicadores de bem-estar emocional se situar em 4,6.

A criança M aparentou estar bem, verificando-se mais sinais positivos de bem-estar emocional do que negativos. Mostrou-se, desde início, disponível para novos estímulos e interações, embora não estabelecesse a relação perfeita com os outros elementos do grupo. Na figura 22, observamos que o indicador assertividade se situa no nível 2 (Baixo), os indicadores de autoestima, vitalidade, flexibilidade, tranquilidade e ligação com ela própria se situam no nível 3 (Neutro), e os indicadores de recetividade e alegria se situam no nível 4 (alto). A média dos indicadores de bem-estar emocional é de 3,1. Classifiquei o seu nível de bem-estar emocional no nível 3 (Neutro), como se verifica na figura 23.

De seguida, são apresentados os dados correspondentes ao nível de envolvimento verificado em cada sujeito observado. A figura 24 representa os indicadores de envolvimento, na qual são apresentados todos os indicadores e a sua classificação, tendo em conta cada sujeito observado. A figura 25 apresenta o nível de envolvimento de cada sujeito observado, tendo em conta a média dos indicadores de envolvimento observados

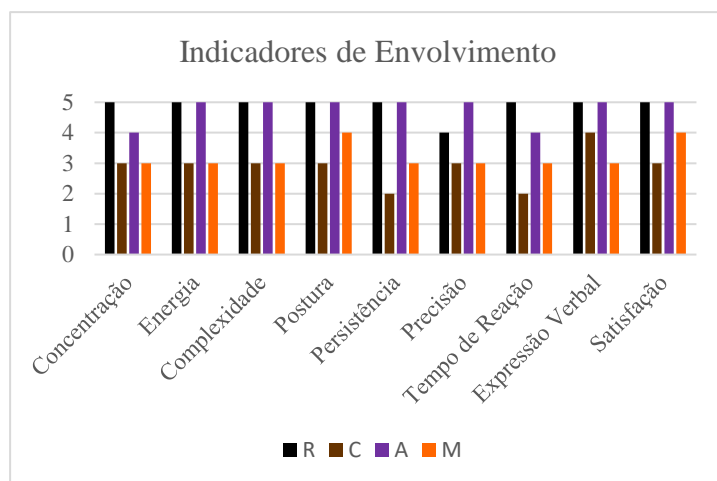


Figura 24- Trabalho de grupo: indicadores de envolvimento

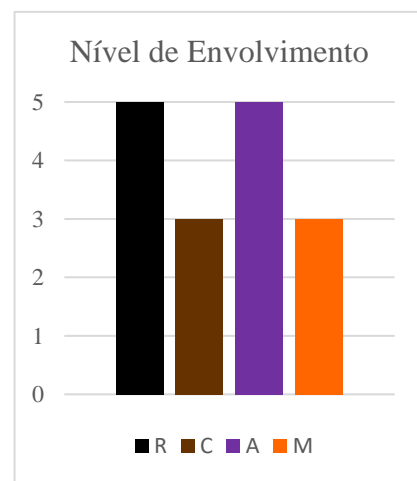


Figura 25- Trabalho de grupo: nível de envolvimento

A criança R, durante a atividade, apresentou níveis mais altos de concentração e tempo de reação, é uma criança que não se distrai com facilidade e que reage com rapidez a estímulos interessantes. Facilmente iniciou a atividade e ficou absorvida. Apenas manifestou dificuldade em ser meticulosa e atenta aos pormenores da realização do trabalho, sendo que, na figura 24, observamos que o único indicador classificado no nível 4 (muito alto) é o indicador de precisão. Todos os outros indicadores se situam no nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento, é de 4,8. A criança R situa-se perto do nível 5 (atividade intensa e cuidada), tal como mostra a figura 25.

No decorrer da atividade, a criança C esteve, de modo geral, envolvida, mas não se verificou intensidade. Revelou satisfação com a sua realização, mas, de forma verbal, exprimindo-se entusiasticamente sobre o que fez e descobriu com a realização do trabalho. Na figura 24, observamos que os indicadores de persistência e tempo de reação se situaram no nível 2 (baixo), os indicadores de concentração, energia, complexidade, precisão, postura e satisfação se situaram no nível 3 (médio) e o indicador de expressão verbal se situou no nível 4 (alto). Assim a média dos indicadores de envolvimento é de 2,8. A criança C situou-se perto do nível 3 (atividade sem grande intensidade) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 25.

A criança A, durante a atividade, mostrou-se meticulosa e atenta aos pormenores. Facilmente iniciou a atividade e executou-a praticamente sem interrupções, embora, por breves momentos, a atenção fosse mais superficial, necessitando por vezes de incentivo por parte do adulto. Na figura 24, observamos que apenas os indicadores de concentração e tempo de reação se situaram no nível 4 (alto). Os restantes indicadores atingiram o nível 5 (muito alto). A média dos indicadores de envolvimento é de 4,7. A criança A situou-se perto do nível 5 (atividade intensa e continuada) da escala de envolvimento, tal como é representado na figura 25.

Durante a atividade, a expressão facial e postura da criança M revelaram grande entusiasmo e existiram mais momentos de olhar focado do que olhar divagante. Foi possível observar que a criança apreciou o seu trabalho com satisfação.

Na figura 24, observamos que todos os indicadores se situam no nível 3 (médio), à exceção dos indicadores de postura e satisfação que atingiram o nível 4 (alto). A média dos

indicadores de envolvimento é de 3,2. A criança M situou-se no nível 3 (atividade sem grande intensidade), como verificamos na figura 25.

Por forma a concluir este capítulo, importa sumariar os dados recolhidos, para responder à questão central da investigação. De forma a resumir os dados obtidos, elaborei o seguinte quadro, identificado os níveis de bem-estar emocional como BE e os níveis de envolvimento como ENV.

Tabela 2- Resumo dos resultados obtidos

Educação Pré-Escolar						
Crianças	Diagnóstico		Atividade 1		Atividade 2	
	BE	ENV	BE	ENV	BE	ENV
Criança S	3	3	4	4	4	5
Criança D	1	1	2	2	3	3
Criança Y	3	3	4	4	4	5
Criança I	2	2	3	2	3	3
1º Ciclo de Ensino Básico						
Criança R	4	4	5	5	5	5
Criança C	1	1	2	2	3	3
Criança A	3	4	4	4	5	5
Criança M	2	2	3	3	3	3

Numa primeira análise, é possível concluir que todas as crianças evoluíram positivamente, obtendo maiores níveis na fase final do projeto do que aqueles que tinham atingido na fase de diagnóstico.

Os dados mostram que as crianças de jardim de infância e de 1º ciclo evoluíram em termos de níveis de bem-estar emocional e de níveis de envolvimento relativamente à atividade de Diagnóstico.

Relativamente ao contexto pré-escolar e à primeira atividade “Construção de um Xilofone de água” a média de bem-estar emocional é de 3,25 e de envolvimento é de 3. Na segunda atividade “Abertura da área da Música” a média de bem-estar emocional é de 3,5 e de envolvimento é de 4.

Relativamente ao contexto primeiro ciclo e à primeira atividade “Duas músicas, um texto” a média de bem-estar emocional é de 3,5 e de envolvimento é de 3,5. Na segunda atividade, “Trabalho de grupo” a média de bem-estar emocional é de 4 e de envolvimento é de 4.

Em ambos os contextos, o envolvimento das crianças foi mais elevado na segunda atividade, uma vez que a investigadora procurou ter em conta as necessidades de cada criança. O contexto educativo tornou-se mais apelativo e desafiante para as crianças. Este estava de acordo com as necessidades das crianças, de modo a estimular novas aprendizagens e promover a sua autonomia.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem aprender e fazer” (Ministério da Educação, 2016, p. 37).

A abordagem experiencial, promovendo os níveis de bem-estar emocional e envolvimento de cada criança procura oferecer uma boa educação a todas as crianças. A educação inclusiva permitiu à investigadora criar um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir.

Discussão de resultados

Inicialmente, o objetivo da investigação era perceber em que fase as crianças se encontravam, ou seja, observando e analisando os seus comportamentos, em que nível de envolvimento se encontravam. Neste caso, selecionei quatro crianças, tendo em conta os critérios descritos anteriormente, para que conseguisse analisar os dados mais pormenorizadamente e ter um termo de comparação.

A observação dos participantes foi feita numa atividade dirigida pela educadora cooperante. Nesta atividade, as crianças S e A situavam-se no nível 3, uma vez que evidenciavam sinais de estar a desfrutar totalmente a atividade, mostrando-se vulneráveis e, por vezes, tensas. O nível de concentração era mediano, por vezes custava-lhes prestar atenção e não estavam verdadeiramente interessadas no que estava a acontecer. A criança I situou-se no nível 2, foi uma criança pouco aberta, quase sempre desinteressada, evidenciando falta de confiança em si mesma e níveis baixos de envolvimento. A criança D não desfrutou do contexto educativo, nem da atividade realizada, desligando-se completamente do que estava a acontecer, permanecendo mentalmente inativo, sem qualquer tipo de intervenção e de olhar vago.

O passo seguinte foi perceber o que era necessário fazer para provocar uma alteração nos níveis observados. Assim, conversei com todas as crianças, realizei uma entrevista (apêndice A) e analisei a mesma (apêndice B). Em entrevista, todas as crianças de EPE revelaram que gostavam de cantar. Apenas as crianças S, Y e D conseguiram identificar um momento que tivessem tido contacto com o subdomínio da música na sua rotina, respondendo à questão “és capaz de me dar um exemplo do que fizeste nessa atividade?”, a criança S respondeu “tocamos instrumentos”; a criança Y respondeu “aprendi a cantar” e a criança D respondeu “já tocamos pratos de mão”. Por fim, só a criança S sugeriu duas novas atividades que gostava de realizar, “desenho de instrumentos e tocar piano”.

Embora as crianças Y, D e I tenham afirmado, em entrevista, que não gostavam de aprender mais nada no subdomínio da música, na última atividade do plano de ação, as crianças observadas evoluíram positivamente, obtendo maiores níveis na fase final do projeto do que aqueles que tinham atingido na fase de diagnóstico.

No 1ºCEB, os passos que segui foram exatamente os mesmos, sendo que, ao invés de utilizar uma entrevista para perceber o que as crianças queriam fazer, realizei uma assembleia de turma, na qual foi discutido o que os alunos queriam explorar. Nesta assembleia, os alunos

sugeriram trabalhar a História de Portugal, ou fazer um concurso musical para angariar dinheiro para a viagem de finalistas. A maioria votou na segunda opção.

Durante o período de observação do 1º CEB, igualmente referido anteriormente, de forma a poder constatar alterações de níveis de bem-estar e envolvimento de cada criança, possíveis evoluções ou, até mesmo, retrocessos durante as estratégias implementadas, houve a necessidade de caracterizar os participantes, tendo por base o seu envolvimento e bem-estar emocional no período de observação.

A observação dos participantes teve por base uma atividade dirigida pela professora cooperante. A criança R situou-se no nível 4, pois sentiu-se quase sempre confortável, mentalmente ativa e com intensidade, desfrutando plenamente da atividade e exploração que estava a ser feita. A criança A situou-se no nível 3, uma vez que apresentou uma atividade mental pouco intensa, custando-lhe por vezes prestar atenção, não mobilizando completamente as suas competências, evidenciando autoconfiança limitada. A criança M situou-se no nível 2, pois mostrou sempre uma postura tensa e raramente se sentindo à vontade, fazendo uso das competências adquiridas previamente, distraíndo-se facilmente. A criança C situou-se no nível 1, não desfrutando do contexto educativo, nem realizando a atividade com prazer evidente, sendo os momentos de distração muito superiores aos de concentração.

No final do ano letivo, realizei uma entrevista à professora cooperante (apêndice C) e analisei-a (apêndice D), e administrei um inquérito por questionário misto aos alunos (apêndice E) e analisei os resultados (apêndice F).

À questão “qual dos projetos gostaste mais?”, todas as crianças responderam Palco Infantil, justificando a sua posição. A criança R respondeu “porque foi interessante, engraçado, porreiro e porque foi numa área de que eu gosto bastante. Neste trabalho, eu empenhei-me muito todos os dias, quando foi necessário. Foi épico, nunca me irei esquecer. Neste trabalho, consegui conhecer melhor alguns colegas, aprendi, cresci e o mais importante foi que me diverti. Mas isto foi tudo graças a mim, aos colegas, às professoras e ao nosso desempenho. Foi inesquecível, nunca me irei esquecer desta experiência.” A criança C respondeu “porque cantamos todos, atuamos para os pais, treinamos e foi giro”. A criança A respondeu “porque eu adoro cantar e prefiro desafios de música”. A criança M respondeu “porque foi fixe, nós treinamos a voz. E foi o projeto em que trabalhamos mais.”

À questão “Considera importante trabalhar a área das expressões no 1º ciclo e porquê?”, a professora cooperante respondeu “(...) considero que todas as áreas são importantes para o desenvolvimento global (...) as expressões permitem desenvolver outras áreas de maneira lúdica, dinâmica e criativa, criando motivação e resultados positivos na aprendizagem (...)”.

Quando questionados “como são as aulas quando trabalhas em projeto”, 25 % das crianças respondeu criativas, 25% respondeu motivadoras e 50 % respondeu interessantes. A professora cooperante considera que “(...) a metodologia de trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de todos os intervenientes (...) permite integrar saberes de forma concreta e eficaz (...)”.

Relativamente à afirmação “gostavas que as expressões pudessem ser trabalhadas simultaneamente com”, 38% respondeu todas, 31 % respondeu português, 31% respondeu matemática e 0% respondeu estudo do meio ou nenhuma. A professora cooperante refere que “(...) só de forma articulada, as aprendizagens fazem sentido principalmente no 1º ciclo, onde temas e conteúdos se interligam de forma natural (...)”.

Todas as crianças observadas evoluíram positivamente, obtendo maiores níveis na fase final do projeto do que aqueles que tinham atingido na fase de diagnóstico.

Capítulo 5. Conclusões

Conclusões da dimensão investigativa

De acordo com a abordagem experiencial, a maneira mais módica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é concentrar-se em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de envolvimento experienciados pelas crianças. (Laevers, 2003). Este modelo proporciona uma abordagem centrada na criança, em que o adulto tem como referência base a experiência da criança.

“As intervenções baseiam-se na iniciativa e autonomia da criança, num ambiente enriquecido e estimulante e no desenvolvimento de um diálogo sensível e atento. Promover o bem-estar e a participação da criança conduz ao objetivo último de assegurar o seu desenvolvimento pessoal e social.” (2012, p. 600).

Assim sendo, e achando que este modelo é bastante relevante, sendo uma abordagem que julgo que todos deveriam utilizar, decidi incluí-lo na minha questão de investigação e, consequentemente, em ambos os projetos.

Como refere Laevers (2003, p.14),

Quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação.

Os níveis de bem-estar e de envolvimento tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

A investigação passou por perceber como é que as atividades de cariz musical articuladas com outras áreas promoveram o bem-estar emocional e o envolvimento de um grupo nessas áreas. A metodologia de trabalho de projeto, utilizada, em ambos os contextos, tal como defendem Trindade e Cosme (2010), “tem de ser compreendida e utilizada face a um conjunto de atividades particulares que se definem em função de finalidades educativas específicas” (p.132).

Na linha de pensamento de Laevers (1995), a grande finalidade da educação é o desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com

o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e motivação para contribuir para a qualidade de vida.

Ambos os projetos foram baseados na área da música e da expressão musical, sendo que esta era o foco, mas, ao longo dos planos de ação, as restantes áreas de conteúdo e áreas curriculares foram abordadas e desenvolvidas.

Ao realizar esta investigação, conclui que é exequível fazer com que todas as crianças se sintam motivadas, empenhadas e, conseqüentemente, envolvidas. Para que tal aconteça, é necessário perceber a questão a melhorar, em ordem a adequar estratégias, a desenvolver atividades e adquirir conhecimento. Tal como referido, nas OCEPE,

A intervenção do/a educador/a no processo pedagógico vai sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado. (2016, p.17)

Na linha de pensamento de Laevers (1995), a grande finalidade da educação é o desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e motivação para contribuir para a qualidade de vida.

Um dos objetivos definidos para o 1CEB era, identificar as potencialidades das tarefas de cariz musical enquanto motivador do processo de ensino-aprendizagem. Tal foi confirmado, quando nos questionários aos pais destes alunos, todos assinalaram que quase sempre, ou sempre, os filhos falaram sobre os projetos em casa, demonstrando entusiasmo. Segundo Portugal (2010, p. 40), o desenvolvimento da criança acontece de forma holística e não de uma forma espartilhada, procurando-se promover aprendizagens significativas.

A música pode funcionar como ferramenta de interação social, pois possibilita a cooperação entre pares, bem como facilita processos de integração em grupos, desenvolvendo o respeito

pelos outros e as suas culturas. Estas capacidades resultam no desenvolvimento interpessoal, pois são as capacidades necessárias para viver em sociedade. Quando uma criança expressa sentimentos positivos, revela também autoconfiança e segurança em relação a si própria.

Existem duas posições relativas ao tema da música como motor para o envolvimento e bem-estar. Uns autores defendem que a música funciona como autoajuda, devido à capacidade de influenciar o humor de um indivíduo. Por outro lado, existem autores que consideram que a prática e a exposição à música influenciam o desenvolvimento interpessoal. As duas posições acabam por se cruzar, por considerarem que a música ao ser utilizada no quotidiano promove o envolvimento e o bem-estar.

Cunha (2010) afirma que a música é uma forma de comunicação e exerce na criança impacto que esta transforma em energia, movimento, atividade, alegria ou jogo. O conceito de bem-estar relaciona-se com a autoconfiança, a autoestima e a capacidade de superar dificuldades. Podemos interligar este conceito como o conceito de acomodação de Piaget. Perante a nova informação, os esquemas mentais ajustam-se em função das experiências fornecidas pelo meio. Tal como afirma Cross (2006), a música transmite alegria, provocando estímulos que possibilitam que a criança se expresse por meio do corpo.

Qualquer criança exposta a um ambiente musical, desenvolve a sua criatividade, pois aprende a gostar ou não de determinados sons e passa a reproduzi-los e a criar, desenvolvendo a sua imaginação e sentido crítico. Para Laevers & Bertrandes (2006), a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem.

É possível concluir que todos os objetivos propostos foram cumpridos e desenvolvidos da melhor forma possível, tendo em atenção todas as condições adjacentes ao desenvolvimento do projeto, como, por exemplo, a escassez do tempo devido à quantidade de atividades agendadas semanalmente com a educadora. No 1CEB, foi possível cumprir todos os objetivos definidos.

Foi possível promover o bem-estar emocional e o envolvimento, tendo como ponto de partida a música. Para tal, tornou-se relevante adotar uma metodologia de projeto. Avaliar níveis de bem-estar emocional e envolvimento que permitiram identificar se as crianças estavam ou não a desfrutar bem do contexto educativo. Segundo Laevers, citado por Portugal (2010),

ao atender-se à aprendizagem e desenvolvimento, considerando objetivos educativos, obtém-se uma imagem mais completa da criança, e a combinação com os dados relativos a bem-estar emocional e envolvimento fornece elementos determinantes para a decisão do educador ou professor intervir ou não, e de que forma (p. 103).

Contributos da investigação no desenvolvimento da profissão

Os projetos implementados, em ambos os contextos, apresentam potencialidades e fragilidades no desenvolvimento da profissão. Como, em todas as profissões, a postura com que cada um se apresenta é determinante no percurso que vai construir.

Quando entrei na instituição onde decorreram os estágios, a minha postura foi a de estar aberta a todas as aprendizagens que pudesse fazer. Perante esta forma de estar, mostrei-me disponível para participar em todas as atividades e desafios que foram aparecendo ao longo do percurso.

A questão de investigar e refletir sobre a minha prática teve um grande valor, porque o facto de o ter feito com a educadora e a professora cooperante permitiu-me a observação de diversas aulas. Esta oportunidade foi de extremo valor, porque, durante a nossa formação, foi possível desmitificar o conceito do que é ser educador ou professor e, no meu entender, a prática é muito valiosa porque nos é facultado uma orientação, sobre a qual podemos refletir e perceber o que, para nós, deve ser reproduzido e o que não será de seguir.

Em relação às duas pessoas que participaram comigo neste trabalho, saliento que foi um trabalho de equipa, que foi construído na base da partilha, confiança e respeito mútuo, o que resultou numa relação muito gratificante.

As crianças são pessoas muito diferentes, cada uma com a sua maneira de ser. Conhecê-las é estabelecer uma relação de partilha, confiança, admiração e respeito. Um profissional de educação deve, para cada turma e para cada aluno, ser capaz de fazer uma abordagem diferenciada, mantendo o respeito pelos seus alunos e pelas suas convicções, bem como fazendo com que todos se respeitem. Estabelecida esta relação, é possível fazer um trabalho sério com as crianças sem perder de vista os momentos mais descontraídos que não servem só para relaxar, mas também como motivação para que os alunos se voltem a focar.

É esta a filosofia que pretendo seguir enquanto profissional de educação, porque a razão pela qual segui este caminho prende-se com o facto de querer construir um caminho com e para as crianças, fornecendo-lhes ferramentas e promovendo a sua autonomia para chegarem mais longe com sucesso e fazerem o que mais gostam.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação; um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos da Formação de Professores, nº1, p. 21-30*.
- Bell, J., Bogdan, R. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bricklin, M. (1983). *Musicoterapia*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. (3ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, 3, p. 137-152*.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L.(1998). A Organização dos espaços na educação infantil In M. Zabalza (org.), *Qualidade em educação infantil*. (p.229- 280). Porto Alegre: Artmed
- Forneiro, I. (2008). Observación Y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones Y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 47, pp. 49-70*.
- Gouveia, M. F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Um estudo numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Tese de doutoramento, Universidade da Madeira, Madeira.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994) (1ªEd.). Competing paradigms in qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp.105-117.

- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko) *Well-being and involvement in care settings – a processoriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research – Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (2008a). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, p. 4 – 9.
Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista84.pdf>
- Laevers, F. (2008b). Entrevista Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*. 16-21.
Disponível em: www.dgide.min-edu.pt/data/dgide/Revista.../doc.../entrevista74.pdf.
- Laevers, F; Declercq, B. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa*, nº 21, p. 7-19.
- Leão, D. M. (1999, julho). *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtiva*. Cadernos de Pesquisa, 107, 187-206.
- MEC (2001). Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. In MEC (2001) *Organização Curricular e Programas*. MEC: Lisboa.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças. (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Rebocho. Inês. 2012. *A expressão musical na Educação Pré-Escolar*. Tese de doutoramento, Instituto Politécnico de Educação de Beja.
- Read, H. (1943). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Documentos normativos

- Constituição da República Portuguesa (1976) – VII Revisão Constitucional (2005).
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República I Série. N.º 240, 6064-6068.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I Série A - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário. N.º 201, 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República I Série A – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. N.º 201, 5572-5575.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República I Série. N.º 29, 456-461.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série. N.º 237, 3067-3081.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Anexos

Anexo 1- Ficha de observação do bem-estar da criança

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR.....

DATA.....

NOME DA CRIANÇA.....GÉNERO -----IDADE.....

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES.....Nº DE ADULTOS PRESENTES.....

(M) MANHÃ/(T) TARDE	Nível de Bem- Estar					Áreas de Desenvolvimento				
	5	4	3	2	1					
Descrição de períodos de 2 minutos cada										
HORA										
HORA										
HORA										

Apêndices

Apêndice A- Guião de entrevista realizada às crianças de Educação Pré-Escolar

Blocos	Objetivos	Formulário Questões
Bloco 1- Legitimar a Entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> a. Informar sobre o tema da entrevista b. Solicitar a colaboração na entrevista c. Assegurar o anonimato d. Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco 2- Parecer da criança sobre o subdomínio da música	Identificar as conceções sobre o subdomínio da música	<ul style="list-style-type: none"> a. Sabes o que é a música? b. És capaz de me dar um exemplo? c. Gostas de música? d. Qual é a música que tu mais gostas?
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	Perceber se a criança identifica momentos / atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	<ul style="list-style-type: none"> a. Na tua sala de atividades fazes atividades de música? b. És capaz de me dar um exemplo do que fizeste nessa atividade? c. Ainda te lembras do que aprendeste? d. És capaz de me dizer?
Bloco 4- Identificar pontos de interesse	Identificar pontos de interesses para atividades	<ul style="list-style-type: none"> a. O que é que gostavas de fazer na área da música? b. O que é que gostavas de saber sobre música?

Apêndice B- Análise de conteúdo da entrevista realizada às crianças de Educação Pré-Escolar

Análise de conteúdo da entrevista realizada ao Participante S

Blocos	Objetivos	Indicadores
Bloco 2- Parecer da criança sobre o subdomínio da música	Identificar as conceções sobre o subdomínio da música	“(...) a música é cantar” “(...) gosto de cantar (...)” “(...) não quero cantar (...)”
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	Perceber se a criança identifica momentos / atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	“(...) tocamos instrumentos (...)” “(...) maracas, mas não me lembro de mais.”
Bloco 4- Identificar pontos de interesse	Identificar pontos de interesses para atividades	“(...) desenho de instrumentos” “(...) tocar piano”

Análise de conteúdo da entrevista realizada ao Participante Y

Blocos	Objetivos	Indicadores
Bloco 2- Parecer da criança sobre o subdomínio da música	Identificar as conceções sobre o subdomínio da música	“(...) sei (...)” “(...) gosto (...)” “(...) não sou capaz de cantar (...)”
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	Perceber se a criança identifica momentos / atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	“(...) não sei se já fizemos alguma coisa (...)” “(...) toquei os instrumentos (...)” “(...) aprendi a cantar (...)” “(...) gostava de dançar, mas lá na piscina é que tem aula de zumba (...)”
Bloco 4- Identificar pontos de interesse	Identificar pontos de interesses para atividades	“(...) não gostava de fazer mais nada (...)” “(...) eu sei dançar (...)”

Análise de conteúdo da entrevista realizada ao Participante D

Blocos	Objetivos	Indicadores
Bloco 2- Parecer da criança sobre o subdomínio da música	Identificar as conceções sobre o subdomínio da música	“não sei o que é a música” “(…) gosto de música (…)” “(…) gosto da música no meu tablet branco (…)”
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	Perceber se a criança identifica momentos / atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	“(…) já fizemos, mas não sei (…)” “(…) já tocamos pratos de mão (…)”
Bloco 4- Identificar pontos de interesse	Identificar pontos de interesses para atividades	“(…) não gostava de aprender mais (…)” “(…) só quero brincar (…)”

Análise de conteúdo da entrevista realizada ao Participante I

Blocos	Objetivos	Indicadores
Bloco 2- Parecer da criança sobre o subdomínio da música	Identificar as conceções sobre o subdomínio da música	“(…) não sei o que é a música” “(…) sim gosto” “não gosto de nenhuma música”
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	Perceber se a criança identifica momentos / atividades ligadas ao subdomínio da música na sua rotina	“(…) sim já fizemos (…)” “(…) não me lembro (…)”
Bloco 4- Identificar pontos de interesse	Identificar pontos de interesses para atividades	“(…) não quero fazer mais nada (…)”

Apêndice C- Guião de entrevista realizada à Professora Cooperante

Blocos	Objetivos	Formulário Questões
Bloco 1- Legitimar a Entrevista	Legitimar a entrevista	e. Informar sobre o tema da entrevista f. Solicitar a colaboração na entrevista g. Assegurar o anonimato h. Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco 2- Parecer da professora cooperante sobre o trabalho nas áreas das expressões	Identificar a importância de trabalhar expressões na sala de aula. Identificar a importância de trabalhar de forma articulada na sala de aula.	e. Considera importante trabalhar a área das expressões no 1º ciclo? Porquê? f. Considera importante promover aprendizagens de forma articulada? Porquê?
Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas à expressão musical	Perceber se a professora cooperante identifica momentos / atividades ligadas ao ensino da expressão musical na sua prática.	e. Alguma vez trabalhou a expressão musical? De que forma? f. Já trabalhou conteúdos de outras áreas através da música? Se sim, quais e como? Se não, porquê?
Bloco 4- Identificar a relação existente entre a expressão musical e outras áreas curriculares	Identificar a perspetiva da professora cooperante face à interdisciplinaridade relevante ao processo	c. Na sua perspetiva qual o maior contributo que o ensino e a prática da música permitem no desenvolvimento de competências sociais,

	de ensino-aprendizagem	científicas e comunicativas dos alunos? d. Considera a interdisciplinaridade entre a música e outras áreas curriculares relevante para o processo de ensino-aprendizagem? Porquê?
Bloco 5- Nomear a importância da metodologia adotada na sua prática	Perceber a relação e a importância da Metodologia de Trabalho por Projeto com a prática em sala de aula.	a. Considera importante o trabalho em projeto no 1º ciclo? Porquê? b. Considera importante que os projetos saiam da sala de aula para a comunidade educativa? Porquê?

Apêndice D- Análise de conteúdo da entrevista realizada à Professora Cooperante

Blocos	Objetivos	Indicadores
<p>Bloco 2- Parecer da professora cooperante sobre o trabalho nas áreas das expressões</p>	<p>Identificar a importância de trabalhar expressões na sala de aula.</p> <p>Identificar a importância de trabalhar de forma articulada na sala de aula.</p>	<p>“(…) considero que todas as áreas são importantes para o desenvolvimento global (…) as expressões permitem desenvolver outras áreas de maneira lúdica, dinâmica e criativa, criando motivação e resultados positivos na aprendizagem (…)”</p> <p>“(…) só de forma articulada as aprendizagens fazem sentido principalmente no 1º ciclo, onde temas e conteúdos se interligam de forma natural (…)”</p>
<p>Bloco 3- Identificar momentos/ atividades ligadas à expressão musical</p>	<p>Perceber se a professora cooperante identifica momentos / atividades ligadas ao ensino da expressão musical na sua prática.</p>	<p>“(…) trabalho sempre a expressão musical de diferentes formas (…) usando músicas para explorar temas ou atividades que constam no currículo (…)”</p> <p>“(…) no início das tabuadas uso as músicas da Maria (…) para introduzir as profissões já usei músicas da Sónia Araújo (…) já pedi aos alunos para criarem uma música para estudarem”</p>
<p>Bloco 4- Identificar a relação existente entre a expressão musical e outras áreas curriculares</p>	<p>Identificar a perspetiva da professora cooperante face à interdisciplinaridade relevante ao processo de ensino- aprendizagem.</p>	<p>“(…) o ensino da música bem como das outras expressões potenciam o desenvolvimento dessas competências nos alunos por serem áreas de expressividade e criatividade (…)”</p> <p>“(…) para que as aprendizagens sejam significativas é necessário que os conteúdos sejam analisados e apropriados pelos alunos e a música é um instrumento que permite isto tudo (…)”</p>
<p>Bloco 5- Nomear a importância da metodologia adotada na sua prática</p>	<p>Perceber a relação e a importância da Metodologia de Trabalho por Projeto com a prática em sala de aula.</p>	<p>“(…) a metodologia de trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de todos os intervenientes (…) permite integrar saberes de forma concreta e eficaz (…)”</p> <p>“(…) claro que sim mas nem sempre é possível (…) é importante que a</p>

		comunidade educativa perceba o que está a ser explorado (...) é importante para os alunos que vejam o seu trabalho valorizado (...) os alunos têm oportunidade de superar obstáculos (...)"
--	--	---

Apêndice E- Inquéritos realizados aos alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico

Instituto Superior de Ciências Educativas

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Inquérito

Caro Aluno:

Gostava de saber o que pensas sobre os projetos desenvolvidos na sala de aula.
Lê as perguntas com atenção e se tiveres dúvidas questiona.

1. Gostas de participar em projetos?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--

2. Tens aulas de música: (coloca um X numa das opções):

Todos os dias

Todas as semanas

Todos os meses

Quando temos de realizar trabalhos alusivos a dias festivos

3. Gostavas que as Expressões pudessem ser trabalhadas simultaneamente com: (coloca com uma X numa das opções):

Português

Matemática

Estudo do Meio

Todas as componentes curriculares

4. Como são as aulas quando trabalhas em projeto?

Motivadoras

Interessantes

Aborrecidas

Cansativas

Criativas

5. Qual dos projetos gostaste mais?

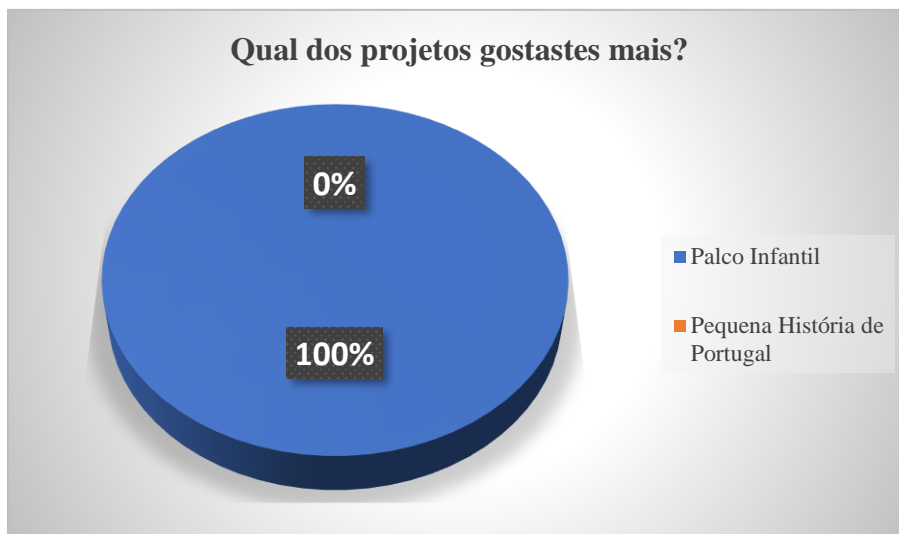
Palco Infantil	
----------------	--

História de Portugal	
----------------------	--

5.1 Porquê?

Obrigada pela tua colaboração. Beatriz Carvalho

Apêndice F- Resultado dos inquéritos realizados aos alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico



Participante R	“Porque foi interessante, engraçado, porreiro e porque foi numa área que eu gosto bastante. Neste trabalho, eu empenhei-me muito todos os dias, quando foi necessário. Foi épico nunca me irei esquecer. Neste trabalho consegui conhecer melhor alguns colegas, aprendi, cresci e o mais importante foi que me diverti. Mas isto foi tudo graças a mim, aos colegas, às professoras e ao nosso desempenho. Foi inesquecível nunca me irei esquecer desta experiência.”
Participante A	“Porque eu adoro cantar e prefiro desafios de música.”
Participante M	“Porque foi fixe nós treinamos a voz. E foi o projeto que trabalhamos mais.”
Participante R	“Porque cantamos todos, atuamos para os pais, treinamos e foi giro.”

