



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

O SENTIDO DE PERTENÇA DA CRIANÇA: A DANÇA E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Carina Alexandra Ribeiro Pádua Gomes

Escola Superior de Educação



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Carina Alexandra Ribeiro Pádua Gomes

O sentido de pertença da criança: a dança e a música na educação artística

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes
Professora Doutora Joana Helena Gonçalves da Costa Padrão

Novembro de 2024

DEDICATÓRIA

A todos os artistas que dedicam a sua arte à educação

AGRADECIMENTOS

Após esta longa caminhada, e não falo só sobre os quilómetros percorridos de Viseu a Viana do Castelo, os agradecimentos tornam-se indispensáveis perante um esforço que, quando reparamos, não é só nosso.

Começo por agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Adalgisa Pontes e à Professora Doutora Joana Padrão, assim como ao Professor Doutor Carlos Almeida, por todo o apoio e disponibilidade, e acima de tudo por acreditarem na minha arte.

À minha colega Cláudia Cruz pelo incentivo, partilha e estrada percorrida ao longo deste mestrado.

A todas as crianças que participaram nesta investigação, e à Professora Fátima, por me permitirem esta oportunidade e momentos.

E por fim, à minha família, principalmente aos meus pais, ao meu companheiro de vida, José Rocha, e à nossa criação mais bela que virá ao mundo daqui a uns meses, pelo amor e por todo o apoio incondicional.

RESUMO

Esta investigação centrou-se na implementação de atividades artísticas de dança e música, com o objetivo de desenvolver o sentido de pertença em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho foi motivado pela necessidade identificada pela investigadora nas escolas do concelho de Viseu, onde se constatou a ausência de projetos artísticos nestas áreas que promovessem a integração de todos os alunos.

A metodologia adotada enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, utilizando uma abordagem qualitativa e o método de investigação-ação. Para a recolha de dados, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos, incluindo a observação, notas de campo, captação de som e imagem, uma entrevista e a análise de conteúdo.

Com base na temática e na problemática identificadas, foram estabelecidos três objetivos principais: promover o sentido de pertença através da dança e da música em contexto escolar; potenciar dinâmicas de expressão e comunicação através destas áreas artísticas; e explorar estratégias para a implementação da prática artística.

A investigação foi desenvolvida ao longo de oito sessões, estruturadas em três fases: aquecimento e apresentação, desenvolvimento das atividades e relaxamento.

Os resultados sugerem que a integração das crianças no contexto escolar pode ser mais facilmente alcançada quando as dinâmicas são desenvolvidas através de projetos educativos e artísticos. A análise dos dados demonstrou que, apesar da diversidade cultural e social presente na turma, as crianças interagiram de forma consistente, participando em todas as atividades sem sinais de rejeição ou exclusão.

Verificou-se ainda a importância da coadjuvação na disciplina de Educação Artística, nomeadamente no desenvolvimento destas áreas da música e dança.

Palavras chave: Educação Artística no 1.º CEB, Integração, Dança, Música.

ABSTRACT

This investigation focused on the implementation of artistic dance and music activities, with the aim of developing the sense of belonging in children in the 1st Cycle of Basic Education. The work was motivated by the need identified by the researcher in schools in the municipality of Viseu, where there was a lack of artistic projects in these areas that would promote the integration of all students.

The methodology adopted fits into the phenomenological-interpretive paradigm, using a qualitative approach and the action research method. To collect data, various techniques and instruments were used, including observation, research notes, sound and image capture, an interview and content analysis.

Based on the themes and issues identified, three main objectives were established: promoting a sense of belonging through dance and music in a school context; enhance dynamics of expression and communication through these artistic areas; and explore strategies for implementing artistic practice.

The investigation was carried out over eight sessions, structured into three phases: warm-up and presentation, development of activities and relaxation.

The results suggest that the integration of children into the school context can be more easily achieved when the dynamics are developed through educational and artistic projects. Data analysis demonstrated that, despite the cultural and social diversity present in the class, the children interacted consistently, participating in all activities without signs of rejection or exclusion.

The importance of assistance in the discipline of Artistic Education was also verified, particularly in the development of these areas of music and dance.

Keywords: Artistic Education, Integration, Dance, Music.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Polivalente da escola – local das sessões	36
Figura 2 – Dinamização da atividade 'Baiana'	37
Figura 3 – Jogo da estátua	37
Figura 4 – Polivalente da escola preparado com todo o material necessário	39
Figura 5 – Dinamização da atividade com a caneta	42
Figura 6 – Realização da música de percussão corporal 'Hit Percussivo'	42
Figura 7 – Dinamização da atividade do desenho em movimento na parede	43
Figura 8 – Continuação da atividade 'seguir linhas'	44
Figura 9 – Atividade 'desenhar a música'	45
Figura 10 – Dinamização da atividade a pares	45
Figura 11 – Material preparado a usar na sessão	49
Figura 12 – Dinamização da coreografia com a música 'Pizzicato'	50
Figura 13 – Realização da coreografia com a música 'Un Vie de Chien'	50
Figura 14 – Dinamização da atividade de percussão corporal com a música 'Hit Percussivo'	51
Figura 15 – Dinamização da atividade de <i>body scan</i>	52
Figura 16 – Dinamização da atividade em grupos	55
Figura 17 – Quadro humano resultante da dinamização da atividade desenvolvida	56
Figura 18 – Atividade em grupo através da técnica de dança <i>tutting</i>	57
Figura 19 – Aluna a realizar a atividade de memorização e criação de movimento	58
Figura 20 – Realização da atividade do telefone estragado corporal	61
Figura 21 – Dinâmica da representação de emoções em grupo	61
Figura 22 – Dinâmica 'dançar as emoções'	62
Figura 23 – Dançar ao som de uma música melancólica e outra alegre respetivamente	62
Figura 24 – Atividade com contagem de tempos	66
Figura 25 – Posições iniciais da coreografia 'Tardes de Charlot'	66
Figura 26 – Realização da coreografia 'Primavera'	67
Figura 27 – Relaxamento final	68
Figura 28 – Atividade com o paraquedas educativo	71
Figura 29 – Disposição para a coreografia 'Primavera'	72
Figura 30 – Realização de percussão corporal com a música 'Hit Percussivo'	75
Figura 31 – Realização e gravação da coreografia 'Primavera'	76
Figura 32 – Dinamização da atividade do coração	77
Figura 33 – Relaxamento e despedida	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma da investigação	30
Tabela 2 – Descrição das ações desenvolvidas	31
Tabela 3 – Estrutura das sessões	33
Tabela 4 – Plano da sessão nº 1	34
Tabela 5 – Plano da sessão nº 2	40
Tabela 6 – Plano da sessão nº 3	47
Tabela 7 – Plano da sessão nº 4	53
Tabela 8 – Plano da sessão nº 5	59
Tabela 9 – Plano da sessão nº 6	64
Tabela 10 – Plano da sessão nº 7	69
Tabela 11 – Plano da sessão nº 8	74
Tabela 12 – Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada	79

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1º Ciclo Educação Básica

EA – Educação Artística

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

DGE – Direção-Geral da Educação

AE – Aprendizagens Essenciais

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

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

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

ONU – Organização das Nações Unidas

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
ÍNDICE DE TABELAS	vi
LISTAGEM DE ABREVIATURAS	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	2
APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	2
1.0 Introdução	2
1.1 Contexto de investigação	2
1.2 Problema de Investigação.....	3
1.3 Objetivos e questões de investigação.....	4
1.4 Pertinência da investigação	4
CAPÍTULO II.....	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.0. Introdução	6
2.1. A Educação Artística no 1.º CEB	6
2.1.1. Organização curricular da Dança e da Música no 1.º CEB - Aprendizagens essenciais	9
2.2. O sentido de pertença da criança através do processo de inclusão	15
2.3. Os contributos da dança e da música no desenvolvimento do sentido de pertença da criança.....	17
2.3.1. Performance e improvisação	20
2.3.2 Desenvolvimento de competências sociais e emocionais	21
CAPÍTULO III.....	23
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
3.0. Introdução	23
3.1. Seleção da Metodologia.....	23
3.1.1. Vantagens e limitações da metodologia investigação-ação	24
3.2. Seleção da amostra	25

3.2.1. Caracterização dos participantes do estudo	26
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
3.3.1. Observação	26
3.3.2. Notas de Campo.....	27
3.3.3. Captação de som e imagem	27
3.3.4. Entrevista.....	28
3.3.5. Análise de conteúdo	29
3.4. Planos de ação/conceção do desenho do estudo	30
3.5. Calendarização e síntese das sessões	31
3.6. Considerações éticas	31
CAPÍTULO IV	33
APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	33
4.0 Introdução	33
4.1. Sessão nº1 – Dança criativa	34
4.1.1. Descrição da ação e observação.....	35
4.1.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	39
4.2. Sessão nº 2 - Desenhar a música e o movimento.....	39
4.2.1. Descrição da ação e observação.....	41
4.2.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	46
4.3. Sessão nº3 - Sons do corpo.....	47
4.3.1. Descrição da ação e observação	48
4.3.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	52
4.4. Sessão nº4 – Nós em movimento	53
4.4.1. Descrição da ação e observação.....	54
4.4.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	58
4.5. Sessão nº5 – Emoções à flor do corpo	59
4.5.1. Descrição da ação e observação.....	60
4.5.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	63
4.6. Sessão nº6 – Imaginar	64
4.6.1. Descrição da ação e observação.....	65
4.6.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	68
4.7. Sessão nº7 - Música, movimento, ação!	69
4.7.1. Descrição da ação e observação.....	70
4.7.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	73
4.8. Sessão nº8 - Partilhar a arte	73

4.8.1. Descrição da ação e observação.....	75
4.8.2. Reflexão, monitorização e melhoria.....	78
4.9. Entrevista semiestruturada realizada à professora da turma	78
4.9.1. Análise de dados da entrevista.....	79
4.9.2. Projetos educativos e desenvolvimento do sentido de pertença na disciplina de EA – motivação e dificuldades docentes.....	81
4.10. Discussão de dados.....	82
CAPÍTULO V	83
CONCLUSÕES.....	83
5.0. Introdução	83
5.1. Dinâmicas de dança e música que podem gerar maior sentido de pertença em contexto escolar	83
5.2. . Contribuições da dança e da música como prática educativa na integração da criança em contexto escolar.....	84
5.3. Implicações educativas	85
5.4. Limitações ao estudo	85
5.5. Sugestões para investigações futuras	86
Referências Bibliográficas	87
Apêndices.....	92

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa implementar atividades dentro da área da música e dança, objetivando a promoção do sentido de pertença, em contexto escolar. Pretende-se ir ao encontro das previstas Aprendizagens Essenciais (AE) na Educação Artística (EA), nomeadamente da música e dança, capazes de desempenhar papéis inclusivos.

Este tema surgiu pela perceção sentida nas escolas do 1.º CEB, da falta de projetos artísticos direcionados para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A diversidade cultural existente atualmente nas escolas remete-nos para uma nova abordagem pedagógica e artística, que permita um trabalho inclusivo de todas as crianças.

Deste modo, pretende-se explorar dinâmicas relacionadas à dança e à música, que podem gerar maior sentido de pertença no contexto escolar, assim como as suas contribuições como práticas educativas, no desenvolvimento da integração da criança em contexto escolar.

Pretende-se também apurar, através de uma entrevista à docente da turma, que projetos artístico-educativos já foram, ou estão a ser implementados na escola onde foi desenvolvida a investigação, as suas contribuições, e de que forma é trabalhada a dança e a música na disciplina de Educação Artística.

Ao longo da implementação foi criado um caderno de atividades pedagógicas, onde foi adicionada uma playlist agregada a cada atividade realizada, de modo a poder dinamizar cada sessão eficazmente.

Optou-se por uma metodologia de investigação-ação, inserida num paradigma qualitativo. A recolha de dados foi baseada na observação participante, no registo através de notas de campo, na captação de som e imagem, numa entrevista semiestruturada e na análise de conteúdo.

Para possibilitar um melhor entendimento do processo desta investigação, esta é estruturada em cinco capítulos sendo eles: I) Contexto da investigação; II) Enquadramento teórico; III) Metodologia de investigação; IV) Apresentação, descrição e análise de dados e V) Conclusões.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO DO TEMA

1.0 Introdução

Neste capítulo inicial é apresentado o contexto do estudo desenvolvido, o seu problema de investigação, assim como os objetivos, questões de investigação e a sua respetiva pertinência.

Sobre o contexto de investigação, serão demonstradas as atividades desenvolvidas, cujo foco será o trabalho a pares e em grupo no desenvolvimento de dinâmicas através do movimento e da música.

Em relação à problemática, objetivos e questões de investigação serão apresentadas enquanto linhas de orientação no desenvolvimento da investigação, que permitiu manter o foco sobre o que se pretendia investigar.

Por último, será descrita a pertinência desta investigação, tendo em conta a necessidade atual desta problemática, assim como a possibilidade de surgirem futuros trabalhos de exploração artística na área da dança e da música, na promoção do sentido de pertença das crianças.

1.1 Contexto de investigação

A arte envolve, não apenas habilidade, mas sobretudo imaginação e expressão, seja na música, na literatura, na poesia, na dança, na pintura, na apresentação visual ou apenas na interpretação peculiar de alguém e do seu universo criativo, numa interação constante entre o artista e a sociedade (Martins, 2002). Esta solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Para isso o desenvolvimento de todos os sentidos é crucial no bom relacionamento com o outro.

Padovan (2010) dá uma visão clara da importância da empatia que surge com a dança numa comunidade. Segundo este autor, a dança é uma atividade coletiva que se realiza num contexto de jogo e divertimento, favorecendo o sentido de pertença e de coesão, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos relacionais coerentes, acentuando os sentimentos coletivos e de autocontrolo e alimentando a cooperação tendo em vista a obtenção de um fim comum.

Na educação, a função da música e da dança, é de proporcionarem uma aprendizagem integral ao aluno, levando-o a obter conhecimento para que possa exteriorizar os seus sentimentos e ideias, o que, contribui para o desenvolvimento de habilidades dos educandos, que serão necessárias não só para o percurso académico, mas para o decorrer das suas vidas (Silva e Arantes, 2021).

Este trabalho de desenvolvimento de habilidades e de competências, tão importante como o sucesso escolar dos alunos, exige uma contínua investigação sobre as artes e a inclusão.

A inclusão traduz-se pelo processo que contribui para ultrapassar os obstáculos que se levantam à participação e à aprendizagem dos/as alunos/as, promovendo deste modo a construção de uma escola inclusiva, em que todos e todas, e cada um/a, se sintam valorizados/as e respeitados/as e tenham um verdadeiro sentimento de pertença (UNESCO, 2017; 2020).

Considerando a necessidade de projetos artísticos direcionados aos alunos que frequentam o 1.º CEB em Viseu, optamos por desenvolver este projeto de investigação, e perceber os benefícios das artes, nomeadamente da dança e da música, no processo de inclusão destes alunos, nomeadamente no desenvolvimento do sentido de pertença.

1.2 Problema de Investigação

Para formular uma problemática atual e pertinente, foi iniciada uma pesquisa teórica sobre a mesma, mas acima de tudo houve uma reflexão sobre os problemas mais urgentes e atuais, percecionados nas escolas básicas.

O único projeto educativo que existe nas escolas do 1º CEB em Viseu, designado Escola a Tempo Inteiro, decorre no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Componente de Apoio à Família (CAF), nos 5 Agrupamentos de Escolas do concelho. Esta oferta é de frequência gratuita e facultativa, e realiza-se após as atividades letivas, e em alguns casos, no período de almoço (Viseu Educa, 2024). Não existe qualquer tipo de coadjuvação nestas atividades, e as áreas artísticas aqui exploradas são trabalhadas separadamente.

Freitas (2013) refere que a arte, atualmente, ainda é utilizada por muitos educadores apenas em datas comemorativas, demonstrando assim a sua falta de formação especializada, impossibilitando um bom trabalho e um bom resultado com a arte.

Neste sentido, esta investigação constitui uma oportunidade para desenvolver atividades artísticas, inseridas no horário letivo de Educação Artística, trabalhando o sentido de pertença e a inclusão dos alunos, através de duas atividades que se complementam entre si, como a dança e a música.

Dado toda a diversidade, e principalmente cultural, presente nas escolas, torna-se cada vez mais necessário trabalhar o bem-estar emocional e o desenvolvimento do sentido de pertença das crianças, sendo que estes fatores estão descritos de certa forma nas AE na disciplina de Educação Artística, dentro das várias áreas artísticas que a integram (DGE, 2018).

Este sentido de pertença será direcionado a todos os alunos que constituem a amostra selecionada, dado que esta competência social e emocional é necessária a todas as crianças. A empatia que surge com a dança, numa atividade coletiva, favorece o sentido de pertença da criança, acentuando os sentimentos coletivos (Padovan, 2010). A música, tal como a dança, é capaz de proporcionar uma aprendizagem integral ao aluno, levando-o a obter conhecimento para que possa exteriorizar os seus sentimentos e ideias (Silva e Arantes, 2021).

Torna-se, portanto, pertinente, a criação e desenvolvimento de projetos que envolvam os alunos ativamente, e que se desenvolvam contextos favoráveis à sua inclusão.

1.3 Objetivos e questões de investigação

Atendendo à temática e à identificação da problemática foram delineados os seguintes objetivos:

- Promover o sentido de pertença, através da dança e música em contexto escolar;
- Potenciar dinâmicas de expressão/comunicação através da dança e da música;
- Explorar estratégias na implementação da prática artística.

De acordo com os objetivos traçados foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Que dinâmicas relacionadas à dança e música podem gerar maior sentido de pertença em contexto escolar?
- Como é que a dança e música, como prática educativa, podem contribuir para uma maior integração da criança em contexto escolar?

1.4 Pertinência da investigação

Os princípios de um projeto educativo só podem ganhar sentido se este se identificar com os destinatários, isto é, se tiver sido construído com eles e para eles (Hortas, 2013).

As crianças em processo de mudança cultural e social necessitam de um acompanhamento mais adequado e que as façam sentir realmente pertencentes à comunidade. É necessário para isso mobilizar as potencialidades deste público, para estratégias que permitam ultrapassar as fragilidades demonstradas.

Nos princípios que orientam e justificam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), está referido o princípio da inclusão, afirmando-se que:

A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (p. 13)

Esta diversidade deve ser valorizada, permitindo que a arte chegue a todos, trabalhando áreas de competência cruciais no desenvolvimento social e emocional da criança.

Como definido no PA (2017), as áreas de competência “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (p.19), sendo o relacionamento interpessoal e a sensibilidade estética e artística, competências capazes de desenvolver o sentido de pertença de cada criança numa comunidade.

É neste sentido que as atividades relacionadas à dança e à música foram planeadas, tendo em conta sempre estes benefícios interrelacionais e de autoconhecimento nas crianças.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0. Introdução

A Educação Artística em Portugal tem vindo a desenvolver várias abordagens ao longo dos últimos anos. É essencial nesta investigação perceber como é que o sentido de pertença é trabalhado nesta área artística e, como tal, é inevitável uma abordagem sobre a inclusão em contexto escolar.

Neste capítulo, serão explorados documentos normativos, como as Aprendizagens Essenciais no 1.º CEB inseridas na Educação Artística, direcionadas às áreas artísticas da Música e da Dança, e como estas áreas são orientadas para o trabalho inclusivo das crianças em contexto escolar.

Será ainda abordado, de que forma a Música e a Dança podem contribuir no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que permitam alcançar o sentido de pertença objetivado nesta investigação.

2.1. A Educação Artística no 1.º CEB

O conceito de Educação Artística não é recente, existindo desde a antiguidade (Sousa, 2003), sendo definido atualmente como

uma Educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (art. 73.º, 2., da Constituição; art.º2.º, 4. e art. 3.º, b) da Lei de Bases do Sistema Educativo), o que significa uma educação que igualmente atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferências ou preterir alguma (Sousa, 2003, p.59).

Como consta no Plano Nacional das Artes (2019), a arte tem um papel importante na expressão pessoal e cultural, e é hoje uma certeza comprovada cientificamente, que esta

se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e

criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções (Plano Nacional das Artes, 2019, p.11).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) está descrito que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Artigo 27.º), e mais tarde vem reforçado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), citada na Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, Artigo 31.º 2.), que,

os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (p.26).

Porcher (1982) dá um sentido mais lato à Educação Artística, e explica que uma das finalidades desta é “criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras”.(p.25)

Como descrito na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2020b), estes valores e competências promovidos pela EA são essenciais nos dias de hoje, pois essas competências “– criatividade, colaboração e resolução criativa de problemas – desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, além de cultivarem a inovação e as habilidades de pensamento crítico” (p.2). Ainda neste documento da ONU ECC (2020b), é referido que as competências essenciais desenvolvidas através da EA como a “consciência cultural e habilidades criativas”(p.2), são cada vez mais valorizadas nas políticas culturais e educacionais, dado os seus benefícios no mercado de trabalho.

Nas várias abordagens à EA, esta consciência cultural é definida no documento Roteiro para a Educação Artística, elaborado pela comissão da UNESCO (2006), como “o melhor ponto de partida possível para explorar e subsequentemente respeitar e apreciar a cultura dos outros” (p.10). Afirma que “todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos” (p. 6).

Neste sentido, a UNESCO (2006) refere que, “o conteúdo e a estrutura da educação devem refletir não só as características de cada forma de arte, mas também proporcionar os meios artísticos necessários à prática da comunicação e à interação em vários contextos culturais, sociais e históricos” (p.10). Em conformidade com este pressuposto, na EA existem dois métodos principais (que podem ser aplicados ao mesmo tempo, não se excluindo mutuamente):

As artes podem ser (1) ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas. (UNESCO, 2006, pág. 10).

Além destas perspetivas, em ambientes de aprendizagem, a introdução ou a promoção de domínios da Educação Artística, auxilia nas necessidades artísticas e culturais, que se verificam no século XXI (UNESCO, 2006).

Ainda na Convecção sobre os Direitos da Criança, vem designado o direito à educação e participação cultural, e a integração da Educação Artística como componente obrigatória nos programas educativos (UNESCO, 2006). Esta educação pelas artes é integral pois “a cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos” (UNESCO, 2006, p.28).

Ao mesmo tempo pela imprevisibilidade resultante da evolução do conhecimento e da tecnologia, surgem contribuições como o referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), no sentido de “saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século” (p.7). De salientar, que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global, constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (p.10).

A contribuição da EA na educação, integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas, mas também possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte (UNESCO, 2006). É, neste sentido, que a EA surge como necessidade à constituição de “uma parte obrigatória dos programas de educação para todos” (UNESCO, 2006, p.6).

O Plano Nacional das Artes (2019) descreve a arte como “uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica” (p.11). Desta forma afirmam, que “educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial” (Plano Nacional das Artes, 2019, p.11).

A legislação atual em Portugal, reforça o papel das artes na educação, reconhecendo-as como estruturantes, e foi criada uma matriz comum, como o PA (2017), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. O PA preconiza uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos, e pretende-se que o desenvolvimento das áreas de competência do perfil capacite para o exercício

de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida (Martins, et al., (2017). Neste documento, reconhece-se a centralidade da sensibilidade estética e artística como competência a desenvolver. De igual modo, são identificadas como competências centrais a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo, necessariamente estimulados em atividades em que a estética e a arte são instrumento e objetivo.

Segundo a DGE (2018), as escolas organizam o currículo educacional, tomando por referência a matriz curricular-base e tendo em vista o desenvolvimento do PA. No 1º CEB, as componentes de currículo integram a EA, que inclui as Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música, em que há uma carga horária semanal de 5 horas, a par da Educação Física. Contudo, estas são referências que permitem autonomia e flexibilidade à escola de articular a carga horária semanal das componentes de currículo, e no que respeita à EA é dada a possibilidade de a escola prever coadjuvações, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis (DGE, 2018).

2.1.1. Organização curricular da Dança e da Música no 1.º CEB - Aprendizagens essenciais

No Decreto-Lei n.46/86, de 14 de outubro, nas bases do sistema educativo no Ensino Básico (art 7.º c)) é apresentado como um dos seus objetivos gerais “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”

A Direção-Geral de Educação, desde 2018, formulou diretrizes curriculares designadas Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico, tendo sido homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Estas para todos os anos e para todas as disciplinas, entendendo-se essencial não como mínimo, mas como as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender, e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido, dos temas e conteúdos de cada disciplina. De acordo com a alínea b) do artigo 3º do Capítulo 1 do Decreto-Lei nº55/2018, as AE são definidas como um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Nas AE, a Dança e a Música estão inseridas na componente curricular de Educação Artística juntamente com as Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro sendo que destas quatro,

apenas a Dança tem continuidade no 2ºCiclo, e aplicável quando criada pela escola no âmbito da oferta complementar.

Para Burril (2011), o movimento corporal é fundamental para uma aprendizagem natural e, portanto, deveria ser incluído no currículo escolar, tal como defende Gordon (2000) relativamente à música, salientando que desta forma as crianças poderão “aprender a apreciar, ouvir e participar na música” (Gordon, 2000, p. 6).

O estabelecimento das AE na dança baseia-se na “perspetiva de que o conhecimento da dança, como forma de arte, só pode ser adquirido através da experimentação, composição, interpretação e visualização de danças (Interpretar/Criar/Apreciar)”, e, assim como na música, foram formulados organizadores tripartidos, nomeadamente “Apropriação e Reflexão”, “Interpretação e Comunicação” e “Experimentação e Criação” (DGE, 2018, p. 2).

Corroborando esta perspetiva no que respeita à dança, a autora Macara (1998), realça os intervenientes do processo coreográfico, pois a dança constrói-se em função: do ato de criar (coreógrafo), do ato de dançar (bailarino) e do ato de observar (espetador). Ensinar dança é levar o aluno a saber criar, a saber interpretar e a saber apreciar.

Como forma de poder compreender o cruzamento educativo e artístico entre estas duas formas artísticas, Dança e Música, são aludidos em seguida e respetivamente, os organizadores curriculares de ambas.

Na área da Dança, o domínio da “Apropriação e Reflexão” reflete-se no contacto com diferentes universos coreográficos que permite uma apreciação estética e artística através de “processos de observação, análise, síntese e juízo crítico” (DGE, 2018, p. 2). Já na Música, este domínio antevê o desenvolvimento de competências através de “processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais” (DGE, 2018, p. 3), que permitirá desta forma fundamentar escolhas sobre os universos musicais. Neste domínio é destacada ainda a importância da aquisição da terminologia e vocabulário da Música, útil na compreensão e na reflexão crítica.

Neste organizador, a DGE (2018, pp. 6-7) contempla que na área da Dança, prevê-se que o aluno consiga:

- a) Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do Corpo (na totalidade, pelas partes, superfícies ou articulações) através de movimentos locomotores e não locomotores (passos, deslocamentos, gestos, equilíbrios, quedas, posturas, voltas, saltos), diferentes formas de ocupar/evoluir no Espaço (próprio ou partilhável: no lugar, utilizando trajetórias - curvilíneas e retilíneas, direções - frente, trás, cima, baixo, lado esquerdo, direito e diagonais, planos -frontal, sagital, horizontal, níveis - superior, médio

e inferior, volumes/dimensão -grande e pequeno, extensão -longe, perto), ou na organização da forma (uníssono; com início, meio e fim; sintonia/oposição).

- b) Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsação, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco).
- c) Utilizar movimentos do Corpo com diferentes Relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros -a par, em grupo, destacando a organização espacial (à roda, em colunas, em filas), o tipo de conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho, em oposição, em colaboração), com diferentes objetos (bolas, carteiras, cadeiras, peças de vestuário, etc.) e ambiências várias do concreto/literal ao abstrato pela exploração do imaginário (interior/exterior, como se andasse sobre: areia, lama, neve/fogo, etc.).
- d) Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (dança clássica, danças tradicionais – nacionais e internacionais -, danças sociais, dança moderna/contemporânea, danças de rua, etc.), em diversos contextos.
- e) Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural.
- f) Contextualizar conceitos fundamentais dos universos coreográficos/performativos (ensaio, ensaio geral, espetáculo, palco, bastidores, salão de baile, exibição, competição, público, espetador, coreógrafo, coreografia, companhia, corpo de baile, intérprete, criador-intérprete, solo, dueto, pas-de-deux, improvisação, composição, motivo, frase de movimento, lento e rápido, mudança de peso, diferença entre passo e Tap/toque/touch, entre outros).

No que respeita à área da Música, a DGE (2018, pp. 2-3) designa que neste domínio:

- a) Pretende-se que os alunos desenvolvam competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais. Também existe neste organizador uma preocupação na apropriação de terminologia e vocabulário específico da Música, visto permitir o domínio das convenções musicais, útil na compreensão e na reflexão crítica.
- b) A voz e o corpo da criança, bem como os objetos do seu quotidiano, são os recursos privilegiados para o desenvolvimento musical neste ciclo de ensino. As atividades musicais deverão ser exploradas a partir dos elementos musicais de melodia, harmonia, ritmo, pulsação, divisão, métrica, dinâmica, textura, forma e timbre. Contudo, dever-se-

á ter em conta que a experiência musical é holística, total, portanto, os elementos musicais anteriormente referidos deverão ter um papel clarificador, facilitador e sistematizador da escuta, da prática e da criação musicais dos alunos.

Valorizando o contacto e conhecimento de universos musicais e coreográficos, Gordon (2000) ressalta que, todos os dias, de uma forma ou de outra, as crianças ouvem ou participam na música. É, por isso, vantajoso que a compreendam, aprendendo a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, pois é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. Este autor corrobora a importância da reflexão crítica que se deve desenvolver nas crianças, no que respeita ao conhecimento do universo musical e sua terminologia.

Também Marques (1997), no artigo “Dançando na Escola”, defende que a escola pode oferecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade, pois a escola tem o papel de construir conhecimento através da dança.

O domínio da “Interpretação e Comunicação”, introduzido nas AE relativas à dança, é apresentado como o “Desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e criatividade e a apropriação de conhecimentos da linguagem elementar da dança e da sua compreensão no contexto” (DGE, 2018, p. 2). Também nas AE de música, o desenvolvimento da comunicação e partilha estende-se às apresentações de performances e/ou criações, através do desenvolvimento de competências relativas à execução musical, ou seja, cantar, tocar e movimentar (DGE, 2018, p. 3).

Segundo a DGE (2018, p.8), neste domínio prevê-se na Dança:

- a) Reconhecer os efeitos benéficos (hábitos de vida saudável, melhoria da autoestima, etc.) e valor do desempenho artístico (social, cultural) e interagir com os colegas e professor sobre as experiências de dança, argumentando as suas opiniões e aceitando as dos outros.
- b) Interpretar o seu papel coreográfico, mobilizando o vocabulário desenvolvido, através de um desempenho expressivo-formal, em consonância com os contextos e os materiais da intervenção performativa, pela adequação entre o domínio dos princípios de movimento envolvidos e a expressividade inerente à interpretação.
- c) Interagir com os colegas, no sentido da procura do sucesso pessoal e o do grupo, na apresentação da performance, e com as audiências, recebendo e aceitando as críticas.
- d) Emitir apreciações e críticas pessoais sobre trabalhos de dança observados em diferentes contextos (sala de aula, escola, vídeos, espetáculos de diferentes estilos), mobilizando o vocabulário e conhecimentos desenvolvidos para a explicitação dos aspetos que considerar mais significativos (o que mais gostou, sugestão de melhoria, o que aprendeu de novo, por exemplo).

Na música, este domínio é explorado segundo a DGE (2018, p.7-8), em:

- a) Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas.
- b) Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.
- c) Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.
- d) Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.”
- e) “Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.
- f) Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.

A inserção de apresentações de performances designadas nas AE de música, são para Schechner et al (2010), uma dimensão na prática pedagógica que permite o encontro com o outro sujeito, e um momento presente em que se dá o estabelecimento de um fluxo de troca de conhecimentos, de experiências e práticas, impulsionando a recriação de saberes. Verifica-se a concordância do que estes autores defendem, com a interação social e os efeitos benéficos adquiridos através da Dança, apresentados neste domínio. Esta interação que a Dança permite, acontece ao estabelecer uma comunicação, pois como defende Macara (1998), a Dança assume-se como um movimento do pensar, permitindo uma tradução de movimentos, e com um propósito comunicacional e expressivo que pressupõe uma leitura.

Também as atividades de musicalização permitem que a criança se conheça melhor a si própria, desenvolvendo a sua noção de esquema corporal, assim como a comunicação com o outro (Chiarelli e Barreto, 2005).

Não obstante o desenvolvimento de competências técnicas apresentadas nas AE, Brésica (2003, p. 15) afirma que,

o trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspetos: os aspetos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspetos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o prazer de ouvir música, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação.”

Por fim, o organizador que inclui o domínio da “Experimentação e Criação”, inserido nas AE de Dança estabelecidas pela DGE (2018), propõe uma “integração intencional e progressiva”

(pp.2-3) de conhecimentos e técnicas adquiridas, que permitam ultrapassar os desafios no desenvolvimento de atividades expressivas.

As AE de música pela DGE (2018, pp 2-3), valoriza especialmente este domínio, “visto considerar-se um domínio basilar para aprendizagens significativas”, pretendendo que os alunos desenvolvam competências de exploração/experimentação sonoro-musicais, de improvisação e de composição musical.

A DGE (2018, p.9-10) apresenta-nos, relativamente à Dança, as necessidades neste domínio:

- a) Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, situações do quotidiano, solicitações do professor, ideias suas ou dos colegas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.
- b) Construir, de forma individual e/ou em grupo, sequências dançadas/pequenas coreografias a partir de estímulos vários (visuais, auditivos, táteis, olfativos), ações e/ou temas (solicitados pelo professor ou fictícios, histórias, imagens, vídeos, situações problema) mobilizando os materiais coreográficos desenvolvidos.
- c) Criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre ou parcialmente condicionada) e composição (antecipando intencionalmente formas de entrada, progressão na ação, e de finalização, ensaiadas para posterior reprodução/apresentação).
- d) Apresentar soluções diversificadas na exploração, improvisação, transformação, seleção e composição de movimentos/sequências de movimentos para situações-problema propostas, sugeridas por si e/ou colegas, ou em sequência de estímulos (visuais, cinestésicos, auditivos, etc.).
- e) Inventar símbolos gráficos (linhas, pontos, figuras ou formas desenhadas), não convencionais, para representação de algumas sequências de dança (posição do corpo, evolução no espaço, organização relacional, etc.).

No contexto da música, os pressupostos da DGE (2018, p.7) neste domínio são:

- a) Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.
- b) Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.
- c) Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.).
- d) Criar, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras.

O trabalho com atividades musicais na escola não deve ser algo mecânico, repetitivo, como verificamos na citação de Silva (1992, p. 88), “a música deve ser considerada uma verdadeira ‘linguagem de expressão’, parte integrante da formação global da criança.” O mesmo autor refere ainda que esta é fundamental no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico, caso contrário perder-se-á na forma de simples atividade mecânica, com a mera reprodução de canto, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical (Silva, 1992).

As crianças por si só já são criativas, e almejam experimentar e conhecer coisas diferentes. Embora a exposição diária à música resulte em algum tipo de benefício para as crianças, restringir-se somente a isso, é limitar as potencialidades de cada criança, e torná-las somente meros reprodutores dentro de uma atividade engessada e sem dinamismo, o que acaba impedindo uma das coisas que a música mais provoca no indivíduo, que é a ação espontânea (Arantes, 2016).

Relativamente à dança, a criança, muitas vezes, usa os movimentos espontaneamente, variando os seus gestos e dinâmicas para expressar os seus sentimentos e ideias, e é por isso necessário promover e desenvolver estas habilidades naturais. Oferecer oportunidades para as crianças criarem simples sequências, através da improvisação e, interagindo umas com as outras, desenvolverá as suas habilidades e conhecimentos, para posteriormente serem capazes de criar danças mais complexas, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspetos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de temas e repetição, Freire (2001) considera mesmo que “as crianças precisam de desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva.” (p. 35).

2.2. O sentido de pertença da criança através do processo de inclusão

Stromstad (2003) citado por Freire (2021, p. 45) refere que,

a escola é o único local onde a experiência da diversidade pode ser imposta às pessoas, é o único sítio onde as pessoas não podem fugir ao contacto com pessoas que são diferentes de si próprios e, logo, onde têm a oportunidade de adaptar as suas atitudes e livrar-se dos seus medos daquilo que parece estranho ou assustador.

Ora, na escola, a diversidade está presente de diversas formas, sendo uma das principais a diversidade cultural. Sendo este um fator bem presente, torna-se necessário medidas que protejam esta diversidade, e o respeito pelas diferentes culturas é uma das principais abordagens da EA, pois “o conteúdo e a estrutura da educação devem refletir não só as características de cada

forma de arte, mas também proporcionar os meios artísticos necessários à prática da comunicação e à interação em vários contextos culturais, sociais e históricos” (UNESCO, 2006, p.10).

A educação como direito essencial é uma questão contínua ao longo dos tempos, e ao longo das últimas décadas, “foram sendo encontradas diversas respostas para garantir que este direito fosse concretizado para uma grande diversidade de crianças.” (Freire, 2021, p.4).

Contudo, esta autora afirma, que muitas dessas respostas assentavam numa perspetiva remediativa da diferença, com o intuito de modificar essas crianças, procurando torná-las padronizadas para conseguirem ter o direito à educação, o que contrariava o significado de inclusão, onde é defendido uma educação para todos, através do reconhecimento, da aceitação e da valorização da diversidade (Freire, 2021).

Os termos integração e inclusão têm sido tratados, tanto como sinónimos, como conceitos distintos, e torna-se necessário diferenciá-los. Entende-se por integração o processo de adaptação dos/as alunos/as a um contexto, atitudes e estruturas pré-existentes, enquanto a inclusão pressupõe a alteração do próprio sistema para se adaptar ao/à aluno/a e não a adaptação do/a aluno/a para se enquadrar no sistema (Santos et al., 2022).

Segundo Souza e Ferreira (2017(p.9).), a inclusão é um processo de mudança recíproco, que pressupõe “esforços e mudanças tanto nas pessoas acolhidas como nas sociedades de acolhimento”

Sassaki (1997) afirmava anteriormente, que no processo inclusivo, espera-se e luta-se por uma sociedade que valorize da diversidade humana, e se modifique de forma a que seja aceite pela população em geral. Ainda no entender deste autor, a prática da inclusão social assenta em alguns princípios: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Atualmente, já existe legislação que enquadra os princípios da escola inclusiva. No Decreto-Lei nº55/2018, vem designado:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Podemos ainda conferir, que nos princípios que orientam e justificam o PA (Martins, et al., 2017(p.13), está contemplada a inclusão, referindo-se que:

a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista

socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

A inclusão está naturalmente agregada ao conceito de equidade, que é entendida “como um processo que garante a igualdade de oportunidades a todos/as e a cada um/a, que se concretiza através da diferenciação” (Santos et al., 2022, p.3). Este conceito urge ser devidamente entendido e consequentemente levado à prática no contexto escolar, pois segundo a UNESCO (2020), esta situação pode ser explicada por haver professores/as que não acreditam que é possível ou desejável a existência de uma escola inclusiva, ou pelas escolas de classes socioeconómicas menos favorecidas terem tendencialmente professores/as menos qualificados/as. Neste sentido, o grande desafio que se coloca à escola é de respeitar o princípio de que “cada aluno importa e importa de igual modo” (UNESCO, 2017, p. 12).

2.3. Os contributos da dança e da música no desenvolvimento do sentido de pertença da criança

Batalha e Xarez (1999) veem a dança, não só como tradução de movimentos, mas também como pensamento que transporta sentido. Contudo, estes autores consideram que na dança o fundamental é o nascimento de uma gestualidade própria, de um corpo habitado, do reinventar do corpo a partir da sensibilidade, das emoções e das energias interiores. Como refere Macara (1998), a dança é um movimento do pensar, é tradução de movimentos, com um propósito comunicacional, que pressupõe uma leitura. É uma das linguagens através da qual o homem exprime o seu mundo interior e entra na relação com os outros.

Historicamente, diversos pensadores de múltiplas áreas tais como psicólogos, filósofos, pedagogos, entre muitos outros, unanimemente afirmavam que a música colabora no desenvolvimento da formação humana. Dentre eles, já na Antiguidade Clássica, Pitágoras, demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar os padrões de comportamento e acelerar o processo de cura (Bréscia, 2003). Na Grécia Antiga acreditava-se que a música era um instrumento que permitia o conhecimento humano, e que tinha a capacidade, de mexer com sentimentos e emoções, não só de crianças, mas também de adultos.

Laban (1990), precursor da dança-educação, enfatizou a dança espontânea como um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo e com o corpo, pelo qual se conhece e reconhece o outro. Portanto, o espaço criativo pedagógico é fundamental para tal atividade, pois favorece que

simples gestos do quotidiano adquiram um carácter expressivo, naturalmente. Laban (1990) defende ainda, que todas as pessoas devem ter acesso à dança, dentro e fora da educação, independentemente da habilidade de cada uma, afirmando que a dança é para todos sem exceção.

Sousa (2003b), salienta o valor educativo da dança no sistema educativo, baseando-se no pensamento de Laban:

O valor educativo da dança é duplo: primeiro, em razão do domínio do movimento e, segundo, ao facilitar o aperfeiçoamento da harmonia pessoal e social que fomenta a observação exata do esforço. Nas escolas, onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa tem sobre o aluno (Laban, 1973, citado por Sousa, 2003b, p. 121 e 122).

Na educação, a função da música e da dança é de proporcionar uma aprendizagem integral ao aluno, levando-o a obter conhecimento para que possa exteriorizar os seus sentimentos e ideias, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades dos educandos, que serão necessários não só para sua jornada académica, mas para o decorrer das suas vidas (Silva e Arantes, 2021).

Contudo, para que este conhecimento e desenvolvimento de habilidades aconteça, o trabalho com atividades musicais na escola não deve ser algo mecânico repetitivo, pois como refere Silva (1992, p. 88):

A música deve ser considerada uma verdadeira ‘linguagem de expressão’, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário perder-se-á na forma de simples atividade mecânica, com a mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical.

Padovan (2010), afirma, que a dança oferece uma atividade expressivo-motora, construída em conjunção com a música, com as suas imagens e a sua emotividade, e que através desta prática a coordenação, o espaço e o ritmo completam-se, aperfeiçoam-se e harmonizam-se, pela experiência do jogo coletivo em contexto musical.

Purcell (1994) refere que as crianças precisam de desenvolver as suas habilidades de movimento, tanto na componente funcional como na expressiva, participando no maior número de experiências para aprender as inúmeras possibilidades de movimento.

Para além desta experimentação, apresenta-se ainda a questão da multiplicidade de maneiras de expressar a mesma ideia, pois como afirma Cone e Cone (2005, p.7): “through dance,

children learn more about who they are, how they move, what they think, how they feel, and how they relate to others. They also learn that there are multiple ways to express the same idea”

Nesta componente expressiva, também a “música constitui um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e atividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e integração da criança” (Cabral, 1988, p. 15).

A importância da música, dos sons, do ritmo, também é referida por Berge (1975), que defende que a música ajuda-nos a sair do nosso estreito condicionamento abrindo novos horizontes. Ouvir e compreender a música contribui para proporcionar prazer e conquistar o sentido espacial, e a mesma autora defende que uma formação musical ativa e viva, nunca deve ser dissociada da aprendizagem do movimento, porque a música leva o corpo a mover-se no espaço.

Gordon (2000) refere alguns dos benefícios que as crianças podem obter através da música, onde aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida, assim como “através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, de uma forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam.” (Gordon, 2000, p.6)

Mas qualquer que seja a atividade empreendida, é também necessário o retorno à calma independentemente da atividade física, e Berge (1975), refere que, o relaxamento deve preceder sistematicamente toda e qualquer sessão de educação corporal. É por isso importante reeducar o sentido cinestésico global, o que implica um clima de descontração e a utilização do exercício-jogo.

O relaxamento é um abandono passivo de nós próprios no chão. Uma espécie de banho, uma paragem. É necessário possuir-se bastante autodomínio para atingir este estado rapidamente e dele sair completamente descontraído. A descontração é uma economia de forças (Berge, 1975, p.37).

Uma das práticas de relaxamento que pode ser utilizada com crianças, é o *Mindfulness*, definido por Williams et al. (2007) como “a consciência que cresce ao prestar atenção no propósito, no momento presente, sem julgamento, das coisas como elas são” (p.182-183). Usualmente, introduz-se o *mindfulness* numa prática de *bodyscan*, em que o praticante é ensinado a prestar atenção às diferentes partes do corpo, dando especial importância à respiração.

Esta componente relaxante está presente também na própria dança, e como alguns estudos recentes demonstram, para além desta ajudar a atenuar a agressividade, a procurar o bem-estar e segurança, favorece o relaxamento e a harmonia entre a mente, o corpo e o espírito, em perfeita sintonia (Padovan, 2010).

2.3.1. Performance e improvisação

Dentro das várias artes performativas, como dança, teatro, entre outras, onde o artista, por meio de movimentos corporais e da sua voz, comunica uma mensagem ao público, a arte musical relaciona-se com a maior parte delas. Na dança, que é definida como movimento corporal, percebe-se que na maioria dos casos ela está acompanhada de música. Na arte teatral, que consiste na combinação de diversos fatores como gestos e discursos, a música está sempre presente, acompanhando coreografias, gestos, declamações, colaborando no espetáculo e tornando-o mais atrativo e interessante para o público (Sales, 2018).

Schechner et al. (2010) definem a arte performativa como movimentos restaurados, repetidos e sem ineditismo, sendo que na prática pedagógica, a inserção da dimensão performativa está ligada ao encontro com o outro, ao momento em que se dá o estabelecimento de um fluxo de troca de conhecimentos, de experiências e práticas, impulsionando a recriação de saberes (Conte e Pereira, 2013, p. 96).

Apesar de nas performances, como afirma Schechner et al. (2010), não existir o ineditismo, a improvisação de que fala Haselbach (1989) citado por Schechner et al. (2010) é contemplada na educação para a dança, e aparece como um formador de personalidade, promovendo o campo emocional, comunicativo, criativo e cognitivo. Nesta linha, a autora apresenta-nos as formas sociais da improvisação, defendendo que esta pode contribuir consideravelmente para estimular a comunicação e o relacionamento do grupo, uma vez que nas atividades relativamente livres, podem desenvolver-se independências e disposições, responsabilidades e adaptações, até alcançar a cooperação independente.

Neste sentido, a reflexão sobre o estilo da dança amplia-se para o questionamento da maneira como uma aula de dança, no contexto escolar, pode ser planeada. Entende-se ser importante numa aula, alternar atividades dirigidas com atividades livres; as primeiras favorecem a ampliação do repertório gestual das crianças, e auxiliam o processo de conscientização do próprio corpo, e as segundas favorecem a expressão corporal criativa e espontânea. (Gaurady, 1973).

Na opinião de Rief e Heimborge (2006), na maior parte das salas de aulas, os comportamentos dos alunos podem ser geridos, estabelecendo regras e consequências, que serão reforçadas de forma consistente. As autoras defendem que o ambiente da sala de aula, as atividades, as estratégias, os apoios e as intervenções, permitirão a todos os alunos desenvolverem a autoestima. Todas as crianças necessitam de experienciar e de interiorizar sentimentos positivos acerca de si mesmas, sentindo que são capazes, e que são alunos competentes e indivíduos valorizados, respeitados e apreciados.

O desenvolvimento destas competências estende-se também à parte social. Padovan (2010) dá uma visão clara da importância da empatia que surge com a dança numa comunidade; o autor afirma que pela dança a pessoa tomará consciência de si, adaptando passos, gestos e estilos ao seu próprio corpo e à sua própria personalidade.

Santos e Morato (2002) consideram o trabalho de grupo como sendo o mais adequado, uma vez que a intervenção incide ao nível do contexto relacional. Os objetivos educacionais não visam a aprendizagem de uma técnica específica, mas sim “o aprender a aprender”. Segundo este autor, deste modo, intenta-se não só uma modificabilidade cognitiva, como também uma modificabilidade sócio emocional (dinâmica de interação grupal).

Padovan (2010) considera que no respeito das regras, a dança de grupo incrementa a autoconfiança e a hétero-confiança, com consequente melhoramento dos processos de autoestima. O autor considera ainda, que este género de linguagem deve ser utilizado na escola simultaneamente com a linguagem verbal, musical e visual, de forma a permitir ao aluno explorar e valorizar os meios de expressão e de inter-relação.

2.3.2 Desenvolvimento de competências sociais e emocionais

Segundo Silva (s/d), foram os desejos de comunicar, de exteriorizar sentimentos, sem haver ainda a articulação da fala, que desenvolveu no Homem o sentimento e a arte da dança. Para Alves (1988) foi como linguagem e meio de comunicação que o homem primitivo a usou. Tratava-se então de uma linguagem gestual e rítmica, na qual se gerou a oração e o discurso.

Ao nível do desenvolvimento global da criança, nomeadamente das relações interpessoais e das competências comunicativas, o desenvolvimento emocional adequado revela um papel imprescindível (Saarni, 2011). Paul Ekman (2003) determinou a existência de seis emoções básicas: raiva, nojo, medo, felicidade, tristeza e surpresa. A compreensão destas emoções por parte da criança, segundo Smith e Walden (1999, citado por Cardoso e Carmona 2011, p.12), “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

O termo inteligência emocional refere-se à interação entre o cognitivo e o emocional, realçando a importância que têm no pensamento, os sentimentos e as emoções sobre as ações, já que, quando o indivíduo percebe quais as situações que lhe provocam determinadas emoções, é capaz de encontrar estratégias para lidar de forma adequada e controlada com as mesmas (Saraiva, 2007).

Deste modo, as crianças devem desenvolver a capacidade de regulação emocional efetiva, uma vez que, as aprendizagens devem apoiar-se nos aspetos emocionais (Franco, 2009).

Tal como refere Júlio (2019), é cada vez mais pertinente incentivar as crianças a exteriorizarem o que sentem, pois

ajuda-nos a compreendê-las melhor, para além de fazer com que tomem consciência, identificando e interpretado os seus sentimentos, procurando encontrar sempre alternativas de lidar de forma assertiva com eles. Treinar a capacidade de gerir emoções, de tolerância à frustração e de ser empático, é hoje uma das mais importantes missões dos educadores de infância, para além de transmitir que cada criança é importante e valorizar as suas conquistas e os seus progressos (p.28).

Conjetura-se, portanto, crucial o papel do educador no desenvolvimento emocional das crianças, de modo a que estas desenvolvam competências emocionais e sociais, essenciais para a sua relação consigo mesmas e com o mundo que as rodeia.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0. Introdução

Este capítulo contempla a metodologia utilizada nesta investigação e todo o seu processo de desenvolvimento. As referências teóricas aqui apresentadas que levaram à seleção da mesma foram baseadas na problemática em questão e contexto de investigação, e optou-se por isso por uma investigação-ação enquadrada no paradigma qualitativo. Através desta pretendeu-se dar resposta às questões traçadas *a priori*, e consequentemente alcançar os objetivos pretendidos.

Analisaram-se as vantagens e as desvantagens da sua utilização neste estudo, e foram também discriminadas as técnicas e instrumentos utilizados, bem como as questões éticas inerentes. Por fim, apresentamos o plano de ação da investigação e a síntese das sessões.

3.1. Seleção da Metodologia

De acordo com a identificação da problemática e as questões de investigação delineadas, este trabalho parte do paradigma fenomenológico-interpretativo, na metodologia qualitativa e no método de investigação-ação.

Barbier (1985) considera que esta metodologia tem a sua origem na pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Este autor refere ainda que, uma das características mais marcantes é que se trata de uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática, para aperfeiçoar e resolver os problemas sociais. Pode ser entendida como uma forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e a prática (ação), a partir de uma colaboração mútua entre pesquisador e pesquisado. No campo educacional, Moreira (2001), refere que esta é usada como estratégia formativa de professores de forma reflexiva e promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação.

Num artigo sobre investigação-ação, Engel (2000, p.182) diz-nos que esta “procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto”. Neste sentido, considera-

se que se trata de uma opção para a condução deste estudo, principalmente pelo pressuposto de que “é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática” (Engel, 2000, p.183).

Este mesmo autor realça ainda a inovação deste tipo de investigação, pois “os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar as suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa” (Engel, 2000, p.183).

Este estudo segue um desenho metodológico baseado nas três fases do processo de investigação-ação segundo os autores Kuhne e Quigley (1997), que as definem como um processo cíclico: fase de planificação, fase de ação e fase de reflexão. 1º) A fase de planificação envolve a definição do problema, a definição do projeto e o processo de medição; 2º) A fase de ação envolve a implementação do projeto e o processo de observação; 3º) Finalmente a fase de reflexão envolve o processo de avaliação.

Assim, neste estudo, percorreram-se estas três fases tendo-se concluído que as principais potencialidades desta metodologia são: a prática, a avaliação e a reflexão em contextos específicos e situacionais, sendo que este processo poderá contribuir para a resolução da problemática, que se traduzirá em novas pedagogias.

3.1.1. Vantagens e limitações da metodologia investigação-ação

A interação constante entre os intervenientes neste estudo, de forma reflexiva, permite traçar um caminho para alcançar os objetivos propostos inicialmente, assim como perceber os fatores envolvidos no processo, como forma de se poder alcançar uma melhoria num curto espaço de tempo.

Segundo os autores Coutinho et. al. (2009, p.363, 364) são metas da investigação-ação: a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática; b) Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação; c) Aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento; d) Fazer dos educadores protagonistas da ação.

Latorre (2003) citado por Coutinho et. al. (2009) defende que a melhoria da prática é uma das principais vantagens da investigação-ação, e que mais do que produzir conhecimento, é necessário questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar e partilhar, sendo um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (p.363).

Existem, contudo, limitações inerentes a esta metodologia, como os riscos que o investigador corre pelo facto de não ser “neutro em relação aos propósitos da investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p.44). Estes riscos ou limitações estão relacionados com o tempo de implementação, devido à necessidade de repetição das várias fases do processo, assim como pela procura de soluções para o problema investigado que traz muitas vezes consequências de ordem política, o que pode causar alguma fragilidade por parte do investigador pelo risco da falta de neutralidade (Pardal & Lopes, 2011).

No caso da educação, Kemmis (2006) considera que os investigadores em investigação-ação se têm focado apenas nos estudantes e professores, sem envolverem a família e a comunidade onde se encontram inseridos. O mesmo autor afirma ainda que a prática deve ser construída através da interação entre as pessoas que podem contribuir, com as suas experiências, para o enriquecimento do conhecimento.

3.2. Seleção da amostra

Freixo (2009, p. 182) refere que “a descrição do meio ou contexto do estudo consistirá numa apresentação dos elementos ambientais e ou históricos que o investigador considere pertinentes e adequados à compreensão do problema particular.”

A decisão da amostra desta investigação assentou em vários pressupostos. Na reunião com o Agrupamento de Escolas Viseu Norte para obter autorização para a implementação deste estudo (apêndice 1), abordou-se o facto de se poder abranger uma escola do meio rural pela falta de oportunidades culturais e artísticas, principalmente no que à dança diz respeito. A localidade da escola do 1.º CEB selecionada conta, a nível artístico-musical, com um grupo de bombos e dois grupos de cantares.

Esta escolha prende-se com a experiência da investigadora como professora de dança na respetiva escola no ano letivo de 2021/22, precisamente durante o horário letivo da disciplina de Educação Artística, inserido no projeto Viseu Educa – música e dança. Este projeto cessou no ano seguinte, contudo obteve resultados positivos pelo trabalho que foi desenvolvido, havendo várias manifestações apoiando a sua continuação, tanto por parte da comunidade docente como encarregados de educação.

No ano letivo corrente, optou-se pela turma do 1º e 4º anos, sendo que o Agrupamento integra no horário letivo 120 minutos semanais da disciplina de Educação Artística dividido em duas horas, horário este em que a implementação da investigação teve lugar.

3.2.1. Caracterização dos participantes do estudo

A turma participante é composta por 13 crianças, pertencentes a uma turma mista do 1º e 4º anos; 11 do 1º ano com idades entre os 6 e 7 anos, sendo 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, e 2 crianças do 4º ano com idades entre os 9 e 10 anos, sendo as duas do sexo feminino. A turma é composta por alunos de várias nacionalidades, sendo que alguns deles foram chegando após o início do ano letivo.

Apenas as alunas do 4º ano participaram num projeto municipal no ano letivo de 2021-2022, que incluía sessões de dança e música em horário letivo.

A professora de turma, sempre que possível, apresentou-se para acompanhar as sessões, assistindo e dando apoio ao desenvolvimento das mesmas.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A principal finalidade da recolha de dados é registar exaustivamente todo o processo de investigação, para permitir uma contínua reflexão (Moura, 2003).

A recolha de dados assentou na observação participante, nas notas de campo, na captação de imagens, áudio e vídeo, e na realização de uma entrevista semiestruturada.

3.3.1. Observação

A observação, que foi um dos principais meios de recolha de informação escolhido pela investigadora, é realizada de modo flexível de forma a tirar partido, não só de todos os comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer (Freixo, 2009).

A investigadora fez uma observação participante e sistemática caracterizada por ser estruturada e realizada em condições controladas, tendo em vista objetivos e propósitos definidos, e delimitando a área a ser observada.

Também concebeu e aplicou uma grelha de observação (apêndice 4), não obstante de haver espaço para registar dados pertinentes ao estudo, como comentários, atitudes e sugestões por parte dos alunos e também da professora.

3.3.2. Notas de Campo

Relativamente às notas de campo, estas incluem o registo dos primeiros passos da investigadora no terreno, as suas interações e observações de comportamentos verbais e não-verbais, assim como as interpretações que foi formulando sobre aquilo que ia observando e interagindo.

As notas de campo, largamente reconhecidas como uma componente central da investigação qualitativa, são uma das formas de aceder à riqueza dos contextos e de registo. (Phillippi & Lauderdale, 2018). Este registo, que deve ser contínuo, sistemático e tão rico e preciso quanto possível, revelando-se fundamental para o investigador em todas as fases do processo de investigação, desde a sua inserção no terreno, até ao momento da análise e interpretação dos dados.

A investigadora considera este meio de registo de informação muito importante dada a possibilidade de transcrever pensamentos, ideias e reflexões que durante a implementação podem parecer meras descrições, mas que no futuro se revelam pormenores importantes no tratamento de dados.

3.3.3. Captação de som e imagem

A captação de imagem através de fotografia foi uma técnica utilizada na implementação desta investigação, sendo considerada pela autora Fonseca (2012) “uma técnica de eleição na investigação-ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana. São fiáveis, credíveis e permitem uma análise retrospectiva dos assuntos.” (p.26)

As gravações em vídeo são também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais, dado associar “a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detetar fatos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.” (Fonseca, 2012, p.26)

Deste modo, esta técnica é um complemento aos dados recolhidos pela observação direta, e permite fazer uma análise mais exaustiva e detalhada, que se demonstra não ser tão eficaz quando se recorre apenas à observação direta e principalmente participativa. O facto de a investigadora dinamizar as sessões e em simultâneo ter de observar atitudes, comportamentos e

situações, justifica o auxílio da captação de imagem e som através de vídeo e fotografia, que possam corroborar percepções situacionais da investigadora.

Foram tidas em conta todas as questões de ética presentes nesta investigação, e neste caso no que diz respeito ao direito de imagem. Foram solicitadas as devidas autorizações para a captação e tratamento de imagens, tendo-se em conta a não identificação do espaço/escola e dos alunos/as participantes.

3.3.4. Entrevista

Uma entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa. (Minayo, 2010). Não se trata de um simples registo de falas já que o papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interação conduz à produção de um discurso polifónico (Aires, 2015).

As entrevistas podem ser classificadas de várias formas, sendo que neste caso, a investigadora optou por uma entrevista semiestruturada, que como Manzini (2003) salienta, é um planeamento da recolha de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Este roteiro, além de recolher as informações básicas, foi também um meio para a investigadora se organizar para o processo de interação com o informante.

Neste sentido, a entrevista como técnica de recolha de dados, acarreta vantagens, e dentro destas, segundo Marconi e Lakatos (2003) citado por Freixo (2009), podemos registar

maior flexibilidade para o entrevistador reformular/esclarecer questões, maior oportunidade para observar o entrevistado e avaliar atitudes e condutas, maior oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais, e por fim a possibilidade de conseguir informações mais precisas (Freixo, 2009, p.198).

Contudo, nesta técnica existem também algumas limitações; um insuficiente compreensão da questão por parte do entrevistado que pode levar a uma falsa interpretação, a possibilidade do entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente pelo entrevistador, a disposição e disponibilidade do entrevistado em facultar as informações necessárias, a retenção de alguns dados importantes receando que a sua identidade seja revelada, e por último ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada (Freixo, 2009).

3.3.5. Análise de conteúdo

Nesta investigação, tendo em conta o recurso à estratégia de triangulação a seguir descrito, existem variadas formas de recolha de dados e com tratamento de conteúdo diferentes entre si.

Como refere Franco (2008, p.12), “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. É importante referir que nesta investigação estão presentes as diferentes formas de comunicação, implicando diferentes formas de recolha de dados e registos.

A análise da comunicação visa compreender “para além dos seus significados imediatos” (Bardin, 1977, p.29), sendo que através de análise de conteúdo é possível atingir dois objetivos; a superação das incertezas - permitindo verificar se a perceção do pesquisador acerca do objeto estudado é válida e generalizável, possibilitando atingir um rigor metodológico; e o enriquecimento da leitura – em que se permite confirmar o que foi apurado ou acrescentar significados à compreensão que temos dos objetos (Bardin, 1977, p.29).

Nesta investigação optou-se pela análise categorial de Bardin (2016), que afirma que as categorias de uma análise de conteúdo devem ser exclusivas, exaustivas e homogêneas, nesta ordem de importância.

De acordo com Sousa (2005), “As investigações qualitativas permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos atos educativos.” (p. 174) Estas “apenas abordam o estudo de pequenas partes daqueles fenómenos, não permitindo uma compreensão tão lata, mas conferindo maior confiança aos resultados obtidos” (p. 174).

Contudo, através do recurso à triangulação dos dados, é possível uma compreensão mais ampla do fenómeno. Denzin e Lincoln (2005) consideram-na ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenómeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Para estes os autores, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenómeno investigado e, desta forma, como refere Weiss (1998), as evidências obtidas são consideradas mais fortes, pois permite-se a redução de eventuais enviesamentos no processo de recolha de dados.

A triangulação neste trabalho teve como base várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente uma entrevista semiestruturada, observação direta, notas de campo, e captação de imagens, áudio e vídeo. Traduziu-se numa ferramenta heurística para a investigadora, impedindo que esta aceitasse facilmente as impressões iniciais, além disso, o facto de

investigadora ser a única observadora do fenómeno a ser investigado, esta metodologia ajudou a corrigir preconceitos que pudessem ter ocorrido.

A principal finalidade da recolha de dados foi registar exaustivamente todo o processo de investigação, para permitir uma contínua reflexão (Moura, 2003).

3.4. Planos de ação/conceção do desenho do estudo

Para Kuhne e Quigley (1997), a investigação-ação é um processo cíclico, que envolve três fases: fase de planificação, fase de ação e fase de reflexão. 1º) A fase de planificação envolve a definição do problema, a definição do projeto e o processo de medição; 2º) A fase de ação envolve a implementação do projeto e o processo de observação; 3º) Finalmente, a fase de reflexão envolve o processo de avaliação.

A investigação desenvolveu-se num período de 6 meses, sendo que a implementação da mesma decorreu durante o 2º período do ano letivo 2023/2024, segundo o seguinte cronograma de investigação:

Tabela 1

Cronograma de Investigação

FASES DO PROCESSO	2023				2024	
	set	out	nov	dez	jan	fev
FASE DA PLANIFICAÇÃO						
Definição do problema, objetivos e questões de investigação						
Revisão da literatura						
Solicitação de parecer à Comissão de Ética						
Solicitação de autorização à direção do AEVN						
Solicitação de autorizações aos encarregados de educação						
FASE DE AÇÃO						
Planificação e implementação de ações						
Recolha de dados						
FASE DE REFLEXÃO						
Análise e interpretação dos dados						
Conclusões						

3.5. Calendarização e síntese das sessões

Na fase da implementação da investigação, seguiu-se o seguinte plano de ação relativamente às atividades desenvolvidas:

Tabela 2

Descrição das ações desenvolvidas

Nº	Data	Síntese das atividades desenvolvidas
1	24 jan 2024	<i>Dança criativa:</i> - Desenvolver dinâmicas de 'quebra gelo'; - Reduzir inibições e estimular interações com variadas dinâmicas de movimento; - Aplicar técnicas de relaxamento.
	31 jan 2024	<i>Desenhar a música e o movimento:</i> - Explorar variadas formas de representar a música e o movimento através do desenho; - Desenvolver a musicalidade; - Desenvolver trabalho a pares com dinâmicas de som e movimento através do desenho.
3	7 fev 2024	<i>Sons do corpo:</i> - Aprender percussão corporal. - Som e movimento: desenvolver sons com o corpo e com material disponível;
	21 fev 2024	<i>Nós em movimento:</i> - Explorar níveis, velocidade e espaço através do movimento; - Expressar emoções através da música; - Desenvolver musicalidade através de coreografia.
5	28 fev 2024	<i>Emoções à flor do corpo:</i> -Aplicar dinâmicas para desenvolvimento de expressividade e emoções; - Trabalhar consciência corporal.
	6 mar 2024	<i>Imaginar:</i> - Dançar através do imaginário; - Criar sons para os movimentos (criação musical e coreográfica).
7	13 mar 2024	<i>Música, movimento, ação:</i> - Criação musical e coreográfica; - Desenvolver a performance artística para a apresentação; - Dinâmica de grupo através do movimento.
	20 mar 2024	<i>Partilhar a arte:</i> - Desenvolver a performance artística para a apresentação; - Partilhar e dialogar sobre as sessões e trabalho desenvolvido; - Aplicar técnicas de relaxamento em dinâmica de grupo.

3.6. Considerações éticas

Inicialmente, foi submetida a proposta de investigação ao Conselho Técnico e Científico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e posteriormente entregue o formulário relativo à investigação à Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sendo que ambas receberam parecer positivo.

Após a reunião com a direção do Agrupamento de Escolas Viseu Norte, esta remeteu à investigadora autorização formal para a realização do projeto de investigação, seguindo-se todos os procedimentos necessários relativamente ao consentimento informado dos participantes.

Freixo (2009) refere que:

para salvaguardar a privacidade e sobretudo a intimidade dos sujeitos, o investigador deve ter em consideração e evitar apresentar questões desnecessárias à investigação e assegurar-se que a intimidade do sujeito está protegida. Ocorre uma violação do direito à intimidade quando os dados de natureza privados são facultados a terceiros sem o consentimento da pessoa ou contra o seu consentimento ou vontade (p. 178, 179).

Dado os participantes envolvidos serem crianças, os encarregados de educação tomaram conhecimento dos objetivos e implicações da participação do seu educando na investigação, sendo que para isso lhes foi solicitado um consentimento informado (apêndice 2), formalizando-se ainda outro consentimento informado para a professora entrevistada (apêndice 3).

Os participantes não são identificados, bem como os rostos das crianças que foram desfocados nos vídeos e fotografias, pois como refere Freixo (2009), “Todos os participantes numa investigação têm o direito a manter o anonimato e o direito a exigir que os seus dados de identificação pessoal não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes de processos de investigação” (p. 180).

Durante o processo de implementação manteve-se o respeito e cordialidade perante todos os participantes, assim como uma contínua autorreflexão, pois os investigadores devem desenvolver processos “de atenção permanente, de ponderação de responsabilidade e consequências, com balanços e regulações ao longo do processo investigativo” (Caetano, 2019, p.60).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0 Introdução

Neste capítulo fazemos a apresentação, descrição e análise de dados construída através do método da investigação-ação, e que permitirá algum suporte na identificação da resposta à problemática inerente a esta investigação.

Apresenta-se o trabalho desenvolvido em 8 sessões, implementadas na componente curricular de Educação Artística, cada uma com duração de 45 minutos, no horário de quarta-feira das 11h00 às 11h45.

A implementação das atividades em cada sessão seguiu a mesma estrutura (tabela 3), uma vez que se pretendia ter uma linha condutora da sessão favorável a uma preparação prévia do corpo e da mente – aquecimento, desenvolvimento, alongamento/relaxamento e apreciação.

Tabela 3

Estrutura das sessões

Aquecimento	Etapa inicial e fundamental na preparação do corpo para atividade física, e conducentes com o tema/conceitos propostos para a sessão. Os jogos de concentração serão igualmente importantes na preparação mental para o desenvolvimento da sessão.
Desenvolvimento	Dependendo das atividades, esta é a maior etapa da sessão, e as disposições variam entre pares, grupos ou individual. Nesta fase serão desenvolvidas principalmente dinâmicas de experimentação, criação, interpretação e musicalidade. Será uma etapa que permitirá conhecer conceitos de movimento e música, e que permitirão à criança interagir com os colegas.
Alongamento/Relaxamento	Exercícios de relaxamento, alongamento do corpo, e de interação com os pares/grupo.
Apreciação e conclusão da sessão	Despedida e breve partilha sobre cada sessão. Reúne-se todas as crianças em roda, e há uma breve partilha acerca desta experiência a nível individual.

4.1. Sessão nº1 – Dança criativa

A primeira sessão desta investigação realizou-se a 24 de janeiro de 2024, perspetivando o contacto com as várias formas de dançar e comunicar através desta arte.

As dinâmicas planeadas para esta sessão tiveram uma abordagem criativa, com o objetivo de desenvolver o movimento próprio de cada participante a indo ao encontro do que refere Cone e Cone (2005) quando afirma que há múltiplas maneiras de expressar a mesma ideia.

Para além do desenvolvimento expressivo inerente a cada participante, o estímulo para o desenvolvimento social é um fator comum presente não só nesta sessão, mas também nas seguintes, como forma de promoção do sentido de pertença.

Desta forma, aliar-se-ão várias formas artísticas ao desenvolvimento de competências sociais, dando a conhecer aos alunos as variadas possibilidades de dançar e fazer música em grupo.

Tabela 4
Planos da sessão nº1

Plano da sessão nº1	Data: 24 de janeiro de 2024
Objetivos específicos	
• Realizar sequências rítmicas em diferentes níveis corporais. • Expressar-se de forma criativa na improvisação. • Colaborar no trabalho a pares.	
Desenvolvimento das atividades	
• É pedido aos alunos que se posicionem em roda, para que as primeiras dinâmicas de quebra-gelo ocorram de forma a que todos se possam ver uns aos outros, assim como a investigadora. • Delimita-se o espaço aos alunos para não dispersarem, e dá-se início à atividade denominada ‘Baiana’ – que é o nome da música escolhida. Sob orientação da investigadora, os alunos exploram o espaço e o movimento. • Seguidamente promove-se o ‘jogo da estátua’, também com espaço limitado para desenvolverem a atividade, e a segunda parte será com variações, onde terão de trabalhar em pares.	

-
- Regressaremos à posição em roda, onde terá lugar a exploração de percussão corporal. A investigadora explica as sequências rítmicas e, posteriormente, reproduzir-se-á em grupo, a música completa.
 - Ainda com a mesma disposição dos lugares, a investigadora vai escolher os pares para a dinâmica seguinte, mediante a disposição em que os alunos se encontram. Cada um ficará com o colega que se encontra ao seu lado, e realizar-se-á a dinâmica do 'jogo do espelho'.
 - Pede-se aos alunos que se sentem nesta mesma disposição, mas virar-se-ão todos no mesmo sentido, em roda. Aqui, a investigadora conta a história 'Depois da Tempestade', enquanto os alunos vão reproduzir (desenhar/massajar) nas costas do colega da frente, o que estão a ouvir.
 - Para finalizar, pede-se aos alunos a partilha da sua experiência nesta sessão – o que preferiram fazer e o que gostaram menos. Registrar-se-á todos os comentários e sugestões dos alunos.
 - Durante o desenvolvimento da sessão, a investigadora fotografa as dinâmicas que estão a decorrer, assim como a Professora de turma.

Recursos e espaço

- De uso geral: coluna de som
- As atividades realizar-se-ão no polivalente da escola, de espaço amplo e limpo, para que se possa circular livremente pelo espaço e sentarem-se quando necessário

Monitorização

Observação direta:

- exploram ritmicamente o corpo;
 - exploram criativamente o movimento na improvisação;
 - realizam as tarefas a pares e em grupo.
-

4.1.1. Descrição da ação e observação

Regressados do intervalo, os alunos entraram bastante agitados, e também curiosos acerca da aula. Pediu-se para se posicionarem em roda para dar início à sessão. Dado não ter havido lugares específicos, os alunos levaram mais tempo a escolher os mesmos. Quando se

conseguiram organizar, explicou-se brevemente em que consistiam estas aulas, e que áreas se iriam desenvolver.

O polivalente foi o espaço possível para desenvolver estas sessões, sendo que estava previamente preparado, para quando a investigadora chegasse, poder organizar o material e começar de imediato a sessão. Apesar de ter espaço suficiente para a dinamização das atividades, é um espaço comum, e é a passagem para vários sítios da escola, pelo que os alunos podem estar sempre sujeitos a interferências e distrações (figura 1).

Figura 1

Polivalente da escola – local das sessões



Dado esta ser a primeira sessão, começou-se por utilizar duas dinâmicas de quebra-gelo. Os alunos apresentaram-se dizendo os seus nomes silabicamente e em simultâneo com movimentos improvisados. Todos, sem exceção, realizaram esta dinâmica, e houve a intervenção de alguns alunos quando se verificava dificuldade em soletrar as sílabas do próprio nome. Alguns alunos criavam novos movimentos, já outros, mais inibidos, reproduziam alguns movimentos que os colegas anteriores tinham feito. Durante esta dinâmica houve algum ruído de fundo, sendo que a Professora teve ainda que intervir algumas vezes para os chamar a atenção, dado não estarem a respeitar o silêncio que foi pedido.

Na segunda dinâmica introduziu-se música de fundo – *Hasta La Raiz*, de Natalia Lafourcade, enquanto realizavam a atividade. Os alunos teriam de escrever o seu nome com várias partes do corpo através das indicações da investigadora. Todos participaram ativamente e sem grande inibição, o que resultou em movimentos amplos, contudo verificou-se alguma dificuldade no que concerne à consciência corporal e coordenação motora, em que uma minoria confundia as partes do corpo que efetivamente seriam para utilizar.

Seguidamente iniciamos a dinâmica da 'Baiana', título proveniente da música original do grupo de percussão Barbatuques, onde se desenvolveu a exploração de espaço, velocidade e níveis. Tendo em consideração as oito ações básicas de esforço, segundo Laban (1990), iam sendo pedidos movimentos improvisados de diferentes qualidades. O espaço, limitado

previamente, permitiu que os alunos não dispersassem, facilitando a observação, e permitindo ao mesmo tempo uma maior aproximação entre eles (figura 2).

Figura 2

Dinamização da atividade 'Baiana'



No entanto, notou-se que houve uma necessidade de demonstração a cada mudança dessas qualidades do movimento; os alunos mostraram-se inibidos na sua criatividade quando não tinham um exemplo a seguir. Houve um aluno que ficou melindrado porque alguém foi contra ele, mas facilmente regressou à dinâmica. No geral, foi um momento de descontração em que conseguiram explorar o corpo e o movimento.

Seguiu-se o 'jogo da estátua', em que ao som da música *A-Punk*, dos Vampire Weekend, todos dançavam livremente e teriam de parar no exato momento em que a música parava. Apesar de algumas inibições na improvisação no início, ao longo da dinâmica, no geral, todos se foram desinibindo mais (figura 3).

Figura 3

Jogo da estátua



A meio da música, houve umas variações, onde, a pares, teriam de dançar com partes do corpo juntas. Sempre que a música parava os pares teriam de ser diferentes, e observou-se que havia um aluno que ficava como última opção de todas as vezes que se alternava os pares. Não obstante, ninguém se recusou a ficar com determinado par.

Pediu-se que se reunissem numa roda novamente, inclusive nos mesmos lugares iniciais, o que foi um pouco difícil pelo entusiasmo em que se encontravam. Para explorarem as sequências de uma música de percussão corporal – *Hit Percussivo* dos Barbatuques, foi explicado frase a frase, facto que levou a reproduzir de imediato, o que fizeram sem dificuldade. Posteriormente foi colocada a música, e acompanharam, mas com mais dificuldade, pela velocidade que esta pedia. Contudo o entusiasmo foi notório durante toda a música, inclusive na parte improvisada.

Ainda nesta mesma disposição em roda, passamos ao ‘jogo do espelho’ no qual os pares se basearam na escolha da investigadora, juntando-os apenas com quem estava ao lado. Não houve nenhuma recusa, e aceitaram os pares com quem iam trabalhar. Foi colocada de imediato a música *Demi Lune* de René Aubry, e livremente cada um fez os movimentos para o colega da frente reproduzir. Aqui, a investigadora teve tempo para circular entre eles e verificar o seu desempenho e criatividade. Alguns alunos do 1º ano tiveram mais dificuldade em perceber quem é que executava e reproduzia os movimentos, mesmo depois da investigadora ter atribuído essas funções a cada um. Foi a dinâmica em que houve mais silêncio e concentração, e todos eles improvisavam os movimentos de forma bastante intuitiva.

A última dinâmica teve a mesma disposição da anterior, sendo que foi pedido aos alunos para se sentarem e virarem-se todos na mesma direção, de maneira a conseguir chegar às costas do colega da frente. Para conseguir esta disposição levou mais tempo do que as outras dinâmicas, tendo a investigadora que intervir para que conseguissem esta organização. Verificou-se mais agitação na transição para este exercício, e também menos vontade por parte de alguns alunos, de estar em contacto físico com o par e realizarem a tarefa. Contudo, após a introdução da música *Where Is My Mind* versão piano de Kindt, a investigadora começou a contar a história intitulada ‘Depois da Tempestade’, que serviu de linha orientadora para executarem e receberem movimentos relaxantes, e durante a qual os alunos acalmaram, ouvindo atentamente a mesma.

De realçar, que a Professora de turma saiu mais ou menos a meio da sessão e, talvez por esse fator, a investigadora tivesse de ter de chamar mais vezes a atenção aos alunos.

No início de cada dinâmica, a investigadora explicou as regras, e as tarefas, dando também sugestões e exemplos, para que todos pudessem compreender e realizar a mesma. Onde houve mais dúvidas, foi efetivamente no ‘jogo do espelho’, pelo que os alunos não iniciavam os movimentos que o par teria de reproduzir, ficando hesitantes.

4.1.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Esta primeira sessão teve um resultado positivo tendo em conta a adesão dos alunos a todas as atividades e o seu entusiasmo. Apesar de alguma inibição no início, não foi motivo para rejeitarem a execução de alguma dinâmica, principalmente no trabalho a pares. Observou-se, no entanto, no 'jogo da estátua' na variante dos pares, que havia o mesmo aluno que ficava para última opção, o mesmo que demonstrou dificuldade na execução das dinâmicas de quebra-gelo e percussão corporal.

Nas dinâmicas onde a improvisação estava presente, foi notória a diferença na desinibição dos alunos ao longo das atividades. Na primeira dinâmica de quebra-gelo, onde tinham de improvisar pequenos movimentos, mas individualmente, tinham tendência para seguir movimentos que colegas anteriores executaram, ao passo que a capacidade de improvisar e usufruir do momento nas dinâmicas em grupo, foram mais intuitivas e descontraídas.

Notou-se que houve uma mudança de comportamento de alguns alunos sem a presença da Professora de turma, o que revela que esta tem um papel importante no cumprimento de regras, e permite posteriormente uma dinamização de atividades mais eficaz.

Dada a dificuldade de a investigadora obter registos fotográficos, pela sua participação nas dinâmicas, na sessão seguinte foi pedido à Professora de turma para o fazer.

4.2. Sessão nº 2 - Desenhar a música e o movimento

A segunda sessão realizou-se no dia 31 de janeiro de 2024 e exigiu que o espaço fosse preparado previamente pela investigadora. Dada a quantidade de material e a sua extensão, começou a organizar-se o espaço com alguma antecedência para testar o bom funcionamento do mesmo, para que a aula decorresse com fluidez (figura 4).

Figura 4

Polivalente da escola preparado com todo o material necessário para a sessão



Esta sessão teve uma linha totalmente diferente da anterior, e teve como foco a exploração do movimento e da musicalidade, com dinâmicas individuais e a pares. Apesar destas atividades terem sido novidade para os alunos, a percussão corporal realizada na sessão anterior foi dinamizada também, para que ao longo das sessões os alunos pudessem assimilar esta música do *Hit Percussivo*, e assim fossem capazes de a apresentar com segurança.

Dado que na última aula se sentiu que a captação de imagem foi mais escassa pela dinamização em simultâneo das atividades, antes da sessão começar, foi perguntado à Professora de turma, se poderia auxiliar na captação de imagem, a qual se prontificou de imediato.

Tabela 5

Planos da sessão nº2

Plano da sessão nº2	Data: 31 de janeiro de 2024
Objetivos específicos	
• Participar em tarefas individuais. • Explorar o movimento através de estímulos visuais e auditivos.	
Desenvolvimento das atividades	
• As atividades realizar-se-ão no polivalente da escola, onde o espaço estará previamente organizado. • O papel de grande extensão será colocado no chão e parede, bem fixo com fita-cola para que o mesmo não rasgue aquando a realização das atividades. • Quando os alunos entrarem no polivalente, colocar-se-ão de frente para a investigadora, num espaço afastado do papel que se encontra no chão. • Explica-se o tema geral que se irá abordar na sessão, assim como as regras a respeitar. • Como forma de aquecimento, dinamiza-se a atividade da ‘caneta condutora’, sob a orientação da investigadora. • Relembra-se e realiza-se novamente a música de percussão corporal aprendida na última aula. • Limita-se o espaço na dinâmica seguinte, e utiliza-se a pandeireta e o sino para as várias dinâmicas de movimento pedidas. • Pede-se aos alunos que se coloquem de frente para o papel fixado na parede e explicita-se que nesta atividade vai-se desenhar o movimento e a música com a criatividade	

inerente a cada um. Faz-se uma demonstração inicial com o lápis de cera e já ao som da música escolhida.

- Opta-se por 3 lápis de cera que sejam bem visíveis no papel fixado, para que a dinâmica seguinte seja mais perceptível, e estes vão sendo distribuídos aquando da sua vez de realizar a tarefa.
- Pede-se que escolham uma linha desenhada no papel, e que a sigam com partes do corpo específicas escolhidas pela investigadora.
- Transita-se para a o espaço onde se encontra o papel fixado no chão, e explicita-se as emoções que a música nos pode fazer sentir, e o silêncio que é necessário para conseguir ‘desenhar a música’ no papel.
- No mesmo espaço, escolhem-se pares, e explica-se que o aluno que está sentado em frente, desenha o que o colega de trás está a ‘desenhar-lhe’ nas costas.
- Recolhem-se os lápis distribuídos e, no relaxamento, pede-se que fechem os olhos, e ouçam os sons que os rodeia.
- No fim, questiona-se quais os sons que ouviram, assim como a partilha sobre a experiência de cada um nesta sessão.
- Ao longo da sessão, principalmente nas dinâmicas em que a investigadora não consiga a captação de imagem, pede-se o auxílio da Professora de turma.

Recursos

- De uso geral: coluna de som
- Específico: Rolo de papel, pandeireta, sino, lápis de cera, lápis de cor.

Monitorização

- Observação direta:
 - executam as tarefas individualmente pedidas;
 - exploram o movimento através do desenho e da música.
-

4.2.1. Descrição da ação e observação

Quando os alunos entraram e observaram o material ficaram deveras surpreendidos e curiosos com o que poderia vir a ser feito. Dado que a Professora de turma ainda não estava no local, foi colocada uma música calma, e pediu-se que se sentassem.

Assim que todos se encontravam no polivalente e sentados nos sítios à sua escolha, seguiu-se sem mais demora a explicação da primeira dinâmica. Assim que colocada a música *Dernière Danse*, iniciou-se a dinâmica, em que a investigadora com uma caneta na mão, ‘desenhava’ no espaço, para que os alunos seguissem o movimento com partes do corpo. Verificou-se, que uma minoria teve dificuldade em reproduzir os movimentos, com a parte do corpo

pedida, demonstrando alguma dificuldade de coordenação motora. Contudo, no geral, realizaram a atividade com entusiasmo e mantiveram-se concentrados (figura 5).

Figura 5

Dinamização da atividade com a caneta



Foi pedido que se posicionassem em roda, para dar início ao que se tinha aprendido na última sessão - a percussão corporal ao som de *Hit Percussivo*. Foi explicado novamente, por sequências, as partes da música, e depois realizada integralmente, com a investigadora a orientar. Observou-se que estavam focados na atividade, e com mais facilidade na execução relativamente à última aula, e o mesmo se observou na parte de improvisação. Verificou-se que a minoria com mais dificuldade de concentração na última sessão, demonstrou o mesmo nesta sessão (figura 6).

Figura 6

Realização da música de percussão corporal 'Hit Percussivo'



Após esta atividade, pediu-se que se sentassem de frente para o papel que se encontrava na parede, o que demorou um pouco mais, pois a disposição dos alunos era importante

para que todos pudessem observar a dinâmica. Neste momento, a Professora de turma interveio, e agilizou o processo.

Assim que bem posicionados, foi explicitado o que era pretendido fazer nesta atividade. Clarificou-se que não havia certo nem errado, apenas tinham que ouvir atentamente a música, explorar o movimento através de níveis, velocidade e amplitude, e em simultâneo desenhar no papel que se encontrava na parede. Inicialmente a investigadora exemplificou quando colocada a música *Tardes de Bolonha* de Rodrigo Leão, e o foco dos alunos foi totalmente para a mesma. O aluno que iniciou a atividade fê-lo lentamente e com alguma inibição corporal, contudo, o desempenho dos alunos foi melhorando (figura 7).

Figura 7

Dinamização da atividade do desenho em movimento na parede



Propositadamente, os lápis de cera distribuídos eram de cores diferentes, tendo em conta a próxima dinâmica.

Notou-se um certo receio em experimentar movimentos amplos, e tiveram tendência para reproduzir o exemplo que a investigadora demonstrou. Durante o exercício, a Professora de turma e a investigadora encorajavam à experimentação, e observou-se uma certa diferença após algum tempo. Contudo, houve ainda um aluno, que quando chegada a sua vez, não quis realizar a atividade, mesmo com a sugestão de fazê-lo com a investigadora. Esta situação foi isolada, e todos os restantes alunos apesar de mais inibidos inicialmente, realizaram a atividade.

A dinâmica seguinte, planeada, visava seguir, com partes do corpo específicas, as linhas desenhadas pelos alunos, daí a cor destas ter sido diferente. Contudo, verificada esta inibição, a investigadora preferiu dar seguimento a um exercício que contrariasse a mesma. Optou-se, por esta razão, pelo exercício de musicalidade e movimento com os dois instrumentos, a pandeireta e o sino, sendo que o primeiro significava parar e o segundo significava andar. Na segunda parte, utilizou-se apenas a pandeireta, onde tinham de movimentar-se de acordo com o ritmo. Esta dinâmica foi feita ao som da música *Lisboa Mulata* dos Dead Combo.

Quando os alunos se enganavam na associação da ação/som, ou mesmo quando tinham de andar mais rápido de acordo com o ritmo, sorriam e animadamente continuavam o exercício.

Regressou-se ao papel fixado na parede, e, após a explicação e exemplificação da investigadora, esta chamou os alunos um a um, e referiu com que parte do corpo teriam de seguir as linhas escolhidas no papel (figura 8). Colocou-se novamente a música *Tardes de Bolonha*, e o exercício seguiu fluido com os alunos a realizarem o mesmo sem interrupções e mais relaxados. Apesar disso, o mesmo aluno que não realizou a primeira parte deste exercício no papel de parede, também não o quis fazer nesta segunda parte.

Figura 8

Continuação da atividade 'seguir linhas'



Neste momento, a investigadora não conseguiu observar tão bem quanto pretendia a expressão corporal dos alunos, dado que teve de estar a nomear qual o aluno que se seguia e com que parte do corpo teria de fazer a dinâmica, isto para que o exercício não fosse tão demorado e os alunos não dispersassem enquanto esperavam.

Seguiu-se para a outra parte do polivalente onde se encontrava o papel fixo no chão. Foi explicado, que iria ser colocada uma música – *Peer Gynt, Op.23: IV. In the Hall of the Mountain King*, de Edvard Grieg, muito dinâmica na sua estrutura musical.

Este exercício visou desenharem, de acordo com o que a música lhes transmitia, tendo em conta a sua intensidade, ritmo e melodia. Foi pedido que mantivessem o silêncio, para poderem ouvir atentamente a música, e que escolhessem a posição preferida para começar a tarefa, sendo que a maior parte deitou-se de barriga para baixo (figura 9).

Figura 9

Atividade ‘desenhar a música’



No geral, todos os alunos estavam bastante motivados e mantiveram o silêncio, observando-se uma escuta ativa durante a música, com particular entusiasmo quando esta aumentava de volume e com um andamento mais rápido.

A investigadora conseguiu observar bem o desenvolvimento desta dinâmica, e captou alguns momentos, assim como a Professora de turma, que o fez ao longo da aula.

Faltava pouco tempo para o final da sessão, mas a investigadora prosseguiu para a última dinâmica a pares. Esta juntou-os a pares com o aluno que já se encontrava ao lado, sendo que não houve recusa de pares. Explicou-se que o aluno que está sentado em frente, desenha no papel o que o colega de trás está a ‘desenhar-lhe’ nas costas, e colocou-se a música *Little Things* de Adrià Berenguer. Dado a turma ser número ímpar, a investigadora fez a dinâmica com o aluno que ficou sem par, sendo que a seguir a Professora de turma substituiu a investigadora, para que esta pudesse observar o trabalho dos alunos (figura 10).

Figura 10

Dinamização da atividade a pares



Todos os alunos realizaram a dinâmica a pares, calmamente, e sem qualquer problema motivacional em ficar com os pares escolhidos. Observou-se que o que era desenhado, muito dificilmente correspondia ao que o colega estava a esboçar nas costas.

Estávamos na reta final da sessão, e pediu-se aos alunos, que fechassem os olhos e escutassem atentamente os sons à sua volta. Dada a sua inquietude pelo final da sessão, este exercício de relaxamento e escuta ativa teve como foco trazer mais calma à turma para que todos conseguissem exprimir-se.

A partilha sobre o que sentiram e experienciaram nesta sessão baseou-se mais nas dinâmicas de que mais gostaram, que, segundo a maior parte dos alunos, foi a última atividade, em que tinham de ‘desenhar’ nas costas do colega e reproduzir o mesmo no papel. Outros responderam que gostaram de tudo, mas notou-se a dificuldade que tinham em exprimir, por palavras, as emoções sentidas ao longo destas atividades.

4.2.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Nesta segunda sessão notou-se que a utilização de mais material trouxe mais envolvimento dos alunos, contudo, houve mais dificuldade em manter a fluidez nas transições das atividades.

O mesmo se verificou durante a atividade do desenho na parede, em que os alunos tiveram de esperar, enquanto outros individualmente realizavam o exercício, o que levava alguns alunos a dispersarem e a se distraírem. Por estas razões, nesta dinâmica, a investigadora agilizou de maneira a controlar esta variante, permitindo, que, enquanto um aluno estava a meio da realização da dinâmica, o outro comesse de imediato.

Estes exercícios individuais causaram mais inibição e desconforto a alguns alunos, mas, ao longo do desenvolvimento, esse comportamento tendia a alterar-se. Considera-se, de igual modo importante, a exemplificação prática por parte da investigadora, no que toca à compreensão e desinibição dos alunos neste tipo de dinâmicas.

Concluiu-se, que, a troca da ordem do exercício dos instrumentos foi favorável à atitude dos alunos nas dinâmicas seguintes. Apesar de as dinâmicas individuais terem como objetivo o incentivo à participação individual perante a turma, convém que as atividades que as antecedem preparem o aluno para esse cenário, o que na realidade foi feito, mas que tem de continuar a ser trabalhado.

Observou-se, neste exercício, que os alunos demonstraram mais à vontade na concretização, assim como mais atenção e diversão ao mesmo tempo. Por isso foi pertinente esta troca de dinâmicas, que os motivou, de certa forma, a realizar o exercício seguinte individualmente.

4.3. Sessão nº3 - Sons do corpo

A sessão 3 realizou-se no dia 7 de fevereiro de 2024, e predominaram dinâmicas relacionadas à música, e ao corpo como instrumento e em movimento, permitindo assim a exploração de fontes sonoras diversas, de forma a conhecê-las como potencial musical, previsto nas AE (DGE, 2018c).

Iniciou-se esta sessão através de uma dinâmica direcionada à comunicação e perceção auditiva, que é o jogo do ‘telefone estragado’, e que ao mesmo tempo serviu como quebra-gelo para dar início às outras atividades planeadas.

Em termos de novas aprendizagens nesta sessão, foi dado espaço para o desenvolvimento da música *Pizzicato* de Léo Delibes, através de percussão com paus de madeira, sendo que a seguir foi reproduzida através de movimento.

Seguiu-se a sequência de percussão corporal *Hit Percussivo*, para que não caísse em esquecimento, e pudessem usufruir mais do que já tinha sido aprendido. Ainda nesta vertente, desenvolveu-se a música *Une Vie de Chien* de Charles Chaplin, com mais movimento e recurso a lenços de tecido, onde se trabalhou também os pares.

Para finalizar, os alunos deitaram-se no chão, de modo a poder desenvolver o relaxamento através de uma caixinha de música, seguido da técnica de body scan.

Tabela 6

Planos da sessão nº3

Plano da sessão nº3 Data: 7 de fevereiro de 2024
Objetivos específicos
• Realizar coreografias com percussão corporal. • Explorar e estimular as relações interpessoais e o trabalho a pares. • Relaxar mente e corpo.
Desenvolvimento das atividades
• As atividades continuarão a realizar-se no polivalente da escola, sendo que o material já estará previamente organizado quando os alunos chegarem. • Após a receção dos alunos, estes sentam-se em roda, e dinamizar-se-á o jogo do ‘telefone estragado’.

-
- Ainda na mesma disposição, criam-se dois grupos aleatoriamente, dividindo o 4º ano por ambos, e distribuem-se os paus de madeira. Exemplifica-se o ritmo que é pretendido para acompanhar a música.
 - Utilizar-se-á a mesma música da atividade anterior, e cria-se uma dinâmica de movimento pelo espaço.
 - Ainda na mesma disposição, relembra-se a percussão corporal da música *Hit Percussivo*, aprendida nas aulas anteriores.
 - Organiza-se os alunos em roda, e distribuem-se os lenços coloridos a cada um, e explica-se a coreografia de percussão corporal a realizar.
 - Pede-se aos alunos que se deitem no sítio onde se encontram, se mantenham em silêncio e de olhos fechados. Caminha-se em redor dos mesmos introduzindo a caixinha de música.
 - Por fim, ainda deitados e de olhos fechados, realiza-se o body scan, com uma música relaxante, seguido da 'respiração da flor'.

Recursos

-
- De uso geral: coluna de som
 - Específico:
 - paus de madeira
 - lenços de várias cores
 - caixinha de música

Monitorização

-
- Observação direta:
 - executam e interpretam as coreografias de percussão corporal;
 - colaboram nas tarefas em grupo e a pares;
 - relaxam corpo e mente.
-

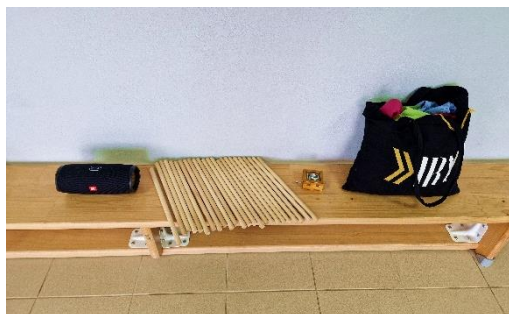
4.3.1. Descrição da ação e observação

O início das sessões é sempre um desafio, dada a agitação com que os alunos vêm do intervalo, e por estas serem desenvolvidas no polivalente.

O material estava já previamente preparado e separado, nomeadamente os paus de madeira, lenços e caixinha de música (figura 11). Assim que os alunos chegaram do intervalo, foi colocada uma música calma, e foi-lhes pedido que se sentassem em círculo. Questionou-se sobre que formas de fazer música conheciam, assim como os possíveis sons do corpo que podemos criar.

Figura 11

Material preparado a usar na sessão



Iniciou-se a sessão com a dinâmica do telefone estragado, tendo sido realizada com grande motivação. A investigadora começou a dinâmica e criou uma mensagem simples, para facilitar o sucesso do jogo. Contudo, a mensagem original não chegou ao final, nas duas vezes que se realizou a dinâmica.

Iniciou-se a atividade de percussão com instrumentos não convencionais, e dividiu-se a turma em dois grupos, aleatoriamente. Foi explicado a cada grupo o ritmo a executarem com os paus de madeira, na dinâmica musical apresentada, apesar de fazerem algum ruído com o material que lhes foi distribuído. A música utilizada foi a *Pizzicato* de Léo Delibes, e ambos os grupos tinham momentos diferentes e outros em comum, pelo que foi pedido mais concentração para que executassem os ritmos nos momentos exatos. Os alunos demonstraram concentração e facilidade na concretização, tendo-se realizado duas vezes.

A segunda parte desta atividade consistiu em utilizar esta mesma música, mas com movimento em conjugação com o tempo e ritmo da mesma – andar, parar, andar mais rápido e marcar o ritmo com braços. Foi realizada apenas uma vez, e observou-se um entusiasmo diferente nesta parte da atividade com movimento, ao invés de estarem parados a marcarem o tempo e ritmo com o material (figura 12).

Figura 12

Dinamização da coreografia com a música Pizzicato



Seguidamente, foi pedido aos alunos que se posicionassem em roda, enquanto eram distribuídos lenços de tecido a cada um. Neste momento houve muita agitação, demorando a encontrarem o seu lugar. Assim que posicionados, a investigadora formou os pares mediante os colegas que estavam ao lado, e não houve recusa com os pares formados. A música a trabalhar era a *Une Vie de Chien* de Charles Chaplin, e houve uma breve explicação dos movimentos e percussão corporal a realizar. Não houve dúvidas, e foi-lhes dito para seguirem a investigadora quando colocada a música. Os lenços distribuídos suscitaram algum entusiasmo, sendo que estes também serviram para ajudar na lateralidade dos movimentos. Foi uma atividade de sucesso, visível, tanto no seu desenvolvimento, quanto na alegria dos alunos na sua execução (figura 13).

Figura 13

Realização da coreografia com a música 'Un Vie de Chien'



Aproveitando o entusiasmo e a vontade de fazer som com o corpo, lembrou-se o *Hit Percussivo*, até porque os alunos já se encontravam em roda. Estes demonstraram-se seguros e bastante participativos ao realizar esta atividade, sendo de realçar a melhoria na parte da improvisação de movimentos (figura 14)

Figura 14

Dinamização da atividade de percussão corporal com a música 'Hit Percussivo'



Até este momento, dada a participação ativa e orientação nas atividades, a investigadora não conseguiu registos fotográficos de todas as atividades, por forma a não quebrar a concentração e fluidez dos momentos. Contudo, a Professora de turma conseguiu chegar nesta altura, e foi questionado aos alunos se queriam demonstrar algo do que tinha sido desenvolvido nesta sessão, pelo que a resposta no geral foi positiva. Escolheram entre a música *Pizzicato* e *Une Vie de Chien*, sendo esta última a mais votada, a qual intitulamos apenas de *Charlot*.

A última parte, que pertence ao relaxamento, foi realizada nas posições em que já se encontravam, mas pediu-se que se deitassem de barriga para cima e de olhos fechados, o que cumpriram sem demoras. A investigadora passou com a caixinha de música perto de cada aluno, e fez com que os mesmos conseguissem estar atentos àquilo que estava ao seu redor. Logo a seguir, foi colocada uma música calma, enquanto foi realizado o *Body Scan* (figura 15). Pediu-se que imaginassem uma bola de energia a passar por várias partes do corpo fluidamente. Neste momento observou-se um relaxamento corporal e um determinado focus. Os alunos com mais dificuldades de concentração nas outras atividades, demonstraram o mesmo nesta dinâmica de relaxamento. No fim, sentaram-se lentamente, e foi feita a 'respiração da flor', que consiste numa respiração profunda e orientada, em que uma mão de cada vez abre e dá-se uma inspiração lenta, e quando a mão fecha há uma expiração igualmente lenta.

Figura 15

Dinamização da atividade de body scan



No final, foi-lhes perguntado o que é que aproveitaram mais nesta sessão, cuja resposta foi maioritariamente o *Charlot*, sendo que alguns alunos também preferiam o *Pizzicato*

No relaxamento, a bola de energia imaginária utilizada no *body scan*, foi tida como uma bola real, e daí os alunos responderem que não sentiram a bola. Apesar disso, foi uma dinâmica apontada como a preferida por alguns alunos.

4.3.2. Reflexão, monitorização e melhoria

A alteração da ordem das dinâmicas, acabou por revelar que foi a melhor decisão no momento. No planeamento da sessão visualizou-se uma combinação entre aquecimento e início do desenvolvimento da sessão, através de músicas já aprendidas anteriormente. Apesar disso, sentiu-se que, pela agitação da turma, faria sentido assimilarem os novos conteúdos no início da aula, de forma a que o cansaço não implicasse na aprendizagem. Por estas razões, este é um fator a ter em conta no planeamento das próximas sessões.

Apesar de serem apenas 2 alunas do 4º ano, não se verificou diferenças significativas na participação e realização das atividades, em comparação com os alunos do 1º ano.

Verificou-se uma vez mais, nesta sessão, que, aquando a formação dos pares, estes são aceites sem recusa, e a atividade decorre sem impedimentos nesse sentido.

4.4. Sessão nº4 – Nós em movimento

Nesta sessão, que se realizou no dia 21 de fevereiro de 2024, pretendeu-se a exploração do movimento, improvisação e expressividade através de dinâmicas em grupo.

O ponto de partida aconteceu com uma dinâmica de quebra-gelo e trabalho de equipa, com regras específicas – manter o silêncio, parar assim que tocado pelo colega, não dispersar fora do espaço delimitado e não correr.

As dinâmicas na fase de desenvolvimento tinham como base a expressividade, exploração e improvisação do movimento, implicando uma colaboração em grupo.

A fase final da sessão foi realizada apelando à improvisação e experimentação de um estilo de dança urbano, o *tutting*.

Tabela 7

Planos da sessão nº4

Plano da sessão nº4 Data: 21 de fevereiro de 2024
Objetivos específicos
• Improvisar individualmente e em grupo. • Aprender e improvisar movimentos baseados no <i>tutting</i>.
Desenvolvimento das atividades
• Esta sessão não exige recurso a material, para além daquele de uso geral, como a coluna. • Dar-se-á início à dinâmica de quebra-gelo e trabalho de equipa, 'O Zoombie. Explicam-se as regras - manter o silêncio, parar assim que tocado pelo colega, não dispersar fora do espaço delimitado e não correr. O objetivo é que cada aluno salve colegas que foram tocados pelo zoombie. • Os alunos encontrar-se-ão espalhados no espaço, e explica-se a atividade seguinte designada de 'Dança-ação', iniciando-a nesses mesmos lugares onde se encontram. • Na 3a dinâmica desta sessão, formam-se 3 grupos (5 pessoas), distribuindo as 2 alunas do 4º ano por grupos diferentes, e o resto aleatoriamente. Atribui-se a cada grupo uma música diferente, e todos terão de ouvir o primeiro minuto de cada uma, mantendo o silêncio. Explica-se que cada grupo terá de se movimentar de acordo com a sua música atribuída, e enfatiza-se o trabalho de equipa.

-
- Desorganiza-se os lugares da atividade anterior, e dá-se início à dinâmica do 'quadro humano'. Dão-se as orientações, inclusive que terão de se movimentar até à 'moldura', de acordo com as dinâmicas de movimento anteriormente abordadas.
 - Na última dinâmica da sessão, forma-se uma roda com os alunos aleatoriamente sentados. A investigadora demonstra alguns movimentos de *tutting*. Cada um terá de improvisar um movimento semelhante, e acrescentar os movimentos criados pelos colegas que estão posicionados anteriormente.
-

Recursos

- De uso geral: coluna de som
-

Monitorização

- Observação direta:
 - interpretam e improvisam na dinâmica musical em grupo;
 - improvisam e exploram o movimento individualmente.
-

4.4.1. Descrição da ação e observação

A receção dos alunos aconteceu sob a habitual agitação subsequente ao momento do intervalo, e que exige uns minutos de tolerância até que todos os alunos estejam presentes e em silêncio.

Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo sobre a semana de interrupção de aulas, do Carnaval, durante o qual alguns alunos puderam partilhar as suas experiências.

Como forma de aquecimento e quebra-gelo, realizou-se o jogo do *zombie* que, apesar de ser uma dinâmica de muito movimento, as regras implicam fazer o mínimo de ruído possível, não correrem, não saírem do espaço delimitado e 'salvarem' o colega que for apanhado pelo *zombie*, assumindo a investigadora este papel. A motivação foi imensa, o que por vezes os levava a fazerem mais ruído ou correrem. Todos participaram com grande entusiasmo, e no geral conseguiram respeitar as regras previamente dadas.

A segunda dinâmica, designada de 'Dança-ação', implicou explorarem o movimento e o espaço, já delimitado anteriormente, imaginando caminhar, carregar e fazer várias coisas que eram sugeridas pela investigadora. Ao mesmo tempo, não poderiam parar de andar, e tinham de respeitar o espaço de cada um. Houve alguns alunos a quem foi necessário chamar a atenção, pois estavam a dispersar-se daquilo que lhes tinha sido pedido. No final referiram que foi fácil realizarem esta proposta.

Aquando da finalização da última dinâmica, de imediato foram selecionados aleatoriamente 3 grupos de 5 alunos pela investigadora, sendo que as 2 alunas do 4º ano integraram grupos diferentes. Não se observou nenhuma recusa nos grupos formados. A cada grupo foi atribuída uma música com intenções completamente diferentes, da qual tiveram de ouvir o primeiro minuto. No grupo 1 – Tardes de Bolonha de Rodrigo Leão, no grupo 2 - Rock Around The Clock de Bill Haley & His Comets e o grupo 3 - Carnival os the Animals VII Aquarium de Camille Saint-Saens.

Estas músicas foram ouvidas por todos antes de iniciar a dinâmica, sendo que a cada grupo foi perguntado qual o sentimento que a música lhes tinha despertado, ou que imagem lhes fazia evocar, ou mesmo que instrumentos estavam mais salientes quando ouviam a música atribuída.

No grupo 1 responderam que se ouviam instrumentos variados, desde flauta e piano, mas, de facto, estes instrumentos não estavam presentes na música, e quando lhes foi perguntado sobre se ouviam o acordeão, alguns alunos afirmaram que conheciam ‘mais ou menos’ o instrumento. No grupo 2 afirmaram que lhes fazia lembrar a bateria e muito rock. No grupo, 3 tiveram tendência para responder os mesmos instrumentos que os outros grupos já tinham referido, mas que em nada tinham a ver com a música ouvida.

Após esta audição, foi explicada a dinâmica pretendida, em que cada grupo teria de improvisar ao centro aquando da música atribuída fosse reproduzida, tentando representar o que esta lhes fazia sentir. Esta dinâmica foi realizada com bastante atenção por parte dos alunos, e verificou-se entreaajuda em cada grupo. Quando algum aluno não conseguia identificar a tempo a música reproduzida, o colega que mais rapidamente a identificava alertava-o para, com o grupo, irem improvisar os movimentos (figura 16).

Figura 16

Dinamização da atividade em grupos



Na improvisação, os alunos no geral esforçaram-se para representar a melodia através do corpo. A Professora dava algumas sugestões, nomeadamente para não se esquecerem da expressão facial, e estes tentavam representar a emoção, como por exemplo o grupo 3, em que a música representava algum mistério e a expressão estava bem visível nos seus rostos.

Os grupos que esperavam a sua vez, estavam atentos ao momento do grupo que estava no centro, respeitando e observando atentamente os seus colegas.

Seguidamente, os alunos sentaram-se nas mesmas posições, e abordaram-se algumas características de movimento experienciadas nas sessões anteriores. Receosos em responder, a investigadora lembrou algumas das mesmas, que integram as principais categorias de Laban (1990) na sua análise de movimento, nomeadamente as ações de esforço. Após esta revisão, os alunos começaram a lembrar-se de mais ações e citaram-nas, como o deslizar, lento, rápido, entre outras.

Após esta breve revisão, explicou-se aos alunos que a dinâmica seguinte implicava utilizar algumas dessas ações na qual cada um improvisava livremente até chegar ao centro. Cada aluno, após esta improvisação, posicionava-se com uma determinada postura, de maneira a formarem um 'quadro' em conjunto, e cada aluno que chegava teria de tocar no último aluno que se posicionara antes. Esta dinâmica foi realizada ao som da música *Little Things* de Adrián Berenguer.

Sem nenhuma ordem prévia, ninguém se recusou a improvisar ou tocar no aluno que já se encontrava no 'quadro humano', e realizaram a atividade tranquilamente. Contudo, verificou-se bastante inibição na improvisação e, a meio da atividade, esqueceram-se de tocar no último aluno que formava o quadro, pela tendência que tiveram em criar uma linha. Dado terem ocorrido alguns enganos, a investigadora decidiu repetir o exercício, apelando a mais criatividade e expressividade corporal e facial. Durante esta repetição, verificou-se que os alunos estavam mais desinibidos, e criaram um 'quadro' diferente e com uma estrutura mais diversa (figura 17). De salientar que a regra de tocar no último aluno a posicionar-se fora anulada.

Figura 17

Quadro humano resultante da dinamização da atividade



Os alunos sentaram-se em meio círculo, e foi-lhes pedido para apenas reproduzirem os movimentos de braços e mãos que a investigadora improvisava, recorrendo ao estilo de dança *tutting* (figura 18). Verificou-se bastante atenção e esforço na reprodução dos mesmos pela turma em geral, assim como o sucesso na sua execução por parte de alguns alunos.

Figura 18

Atividade em grupo através da técnica de dança tutting



Em roda, e após esta observação, foi-lhes pedido que cada um improvisasse com apenas um dos movimentos que reproduziram e ainda juntando o movimento que os colegas que se encontravam posicionados anteriormente criaram. Primeiramente, a atividade ocorreu com tranquilidade, e observou-se, contudo, que os alunos com mais dificuldade na improvisação ou reprodução de movimentos, observados durante as sessões anteriores, demonstraram o mesmo nesta atividade. Foi sugerido olharem para os colegas anteriores para associarem o movimento à pessoa, apesar disso alguns alunos só o realizaram com o auxílio da investigadora e também com o apoio de alguns colegas que iam reproduzindo, para ajudar o colega que estava a executar. Independentemente de a tarefa exigir mais memória para os últimos alunos, houve principalmente alunas que o realizaram com bastante facilidade e rápido (figura 19). Toda esta dinâmica foi realizada ao som da música *Demi Lune* de René Aubry.

Esta foi uma atividade que demorou mais do que o previsto, dado que alguns alunos demoravam na parte da criação do movimento, e também pela dificuldade em reproduzir a sequência de movimentos dos colegas anteriores.

Figura 19

Aluna a realizar a atividade de memorização e criação de movimento



No final da sessão foi perguntado aos alunos quais as atividades de que mais gostaram. Inicialmente iam respondendo ‘tudo’, e quando a investigadora relembrou todas as atividades realizadas nesta sessão, alguns responderam entre a dinâmica do ‘quadro humano’ e a última dinâmica de *tutting*, sendo que a maior parte respondeu que foi o jogo do *zombie*.

4.4.2. Reflexão, monitorização e melhoria

De todas as dinâmicas nesta sessão, o jogo inicial do *zombie* gerou um maior entusiasmo, e isso foi demonstrado pela resposta dos alunos, no final da sessão, em relação ao que mais usufruíram.

Na segunda atividade e no ‘quadro humano’, apesar de acontecer em grupo, cada aluno realizava a ação individualmente. Na terceira atividade onde se criaram 3 grupos e havia trabalho de equipa, surtiu mais efeito na entreaajuda dos alunos, tentando chamar a atenção quando alguém não se apercebia da música atribuída, olhando para a forma como outros colegas improvisavam, e tentando assim realizar a atividade para que o grupo conseguisse alcançar o objetivo comum. Nenhum aluno se recusou a improvisar e, no geral, faziam-no com mais esforço.

Não se verificou fluidez na dinâmica final de *tutting*, e consequentemente foi mais demorada, dada a dificuldade em memorizar e improvisar sozinhos. Contudo, durante a reprodução dos movimentos da investigadora, houve um momento de bastante contemplação, podendo assumir esta atividade uma vertente mais relaxante.

4.5. Sessão nº5 – Emoções à flor do corpo

Esta sessão decorreu no dia 28 de fevereiro de 2024, e teve como início a revisão do que foi elaborado na aula anterior. Dando continuidade à expressividade corporal abordada na sessão anterior, uniu-se a mesma ao trabalho de interpretação musical.

O vocábulo “emoção” vem do latim *emovere*, que significa mover de dentro para fora, entrar em contato, e nesta sessão pretendeu-se abordar algumas das emoções básicas identificadas por Ekman (2011), através do movimento. Posteriormente, pretende-se apelar à interpretação de músicas diferentes, e à expressão criativa tendo em conta as emoções abordadas.

Nesta sessão deu-se continuidade à aprendizagem da coreografia iniciada na sessão 3 que incorpora percussão corporal e movimento expressivo.

Tabela 8

Planos da sessão nº5

Plano da sessão nº5	Data: 28 de fevereiro de 2024
Objetivos específicos	
• Representar as emoções básicas através do movimento, em grupo. • Interpretar diferentes músicas exprimindo emoções.	
Desenvolvimento das atividades	
• Nesta sessão são apenas necessários lenços de tecido coloridos. As atividades continuarão a realizar-se no polivalente da escola. • Com os alunos nos respetivos lugares, é lembrada a sessão anterior referindo as atividades realizadas. • Com os alunos posicionados em fila, inicia-se a sessão com uma atividade em grupo designada ‘telefone sem fio corporal’. • De seguida abordam-se as 6 emoções básicas – alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo, e como as mesmas podem ser representadas com o corpo. • Aleatoriamente, criam-se grupos de 3 alunos, e cada grupo terá de escolher e representar uma emoção à sua escolha. Os restantes alunos tentam adivinhar qual a emoção que está a ser representada. • A atividade seguinte, será elaborada com todos os alunos, e exige, portanto, que as regras sejam realçadas; pede-se aos alunos silêncio, que respeitem o espaço dos colegas e delimita-se o mesmo. Apela-se aos alunos que ouçam atentamente as várias	

músicas que serão reproduzidas, e que expressem criativamente as emoções que sentem.

- A última atividade dirá respeito à continuação da coreografia 'Charlot' aprendida anteriormente, com recurso aos lençóis de tecido coloridos. Adicionar-se-á à coreografia uma nova parte inicial.
- A parte final da aula será direcionada ao 'espelho das emoções' e em roda, em que cada aluno terá de exprimir uma emoção enquanto os outros reproduzem a mesma.

Recursos

- De uso geral: coluna de som
- Lenços de tecido coloridos

Monitorização

- Observação direta:
 - Representam as emoções escolhidas;
 - Interpretam músicas expressando emoções.
-

4.5.1. Descrição da ação e observação

Iniciou-se a sessão dando espaço a uma reflexão, questionando o que tinha sido feito na última sessão, e sobre o que os alunos tinham gostado mais. Responderam 7 alunos, sendo que alguns destes repetiram as respostas, contudo as dinâmicas referidas foram a atividade do *zombie*, a dinâmica dos grupos associados a uma música e a dinâmica da 'Dança-ação'.

Seguidamente, e para dar início à sessão, realizou-se a dinâmica do 'telefone sem fio corporal', em que todos os alunos, colocados aleatoriamente numa fila, puderam reproduzir o movimento que o colega anterior lhe demonstrara. Numa primeira vez, a título de exemplo, a investigadora criou um movimento simples só com braços, e o mesmo chegou corretamente ao último aluno, o que não aconteceu da segunda vez, dado que os alunos que se encontravam a meio da fila, tiveram dificuldade em reproduzir o mesmo (figura 20).

Figura 20

Realização da atividade do telefone estragado corporal



Ainda nesta disposição, formaram-se grupos de 3 alunos, aleatoriamente, e abordaram-se as emoções básicas. Foi-lhes perguntado quais as emoções que conheciam e como o corpo fica quando as sentem. Após esta introdução, os grupos escolheram uma emoção que teriam de apresentar ao resto da turma apenas com movimento e expressão facial, e assim poderem adivinhar que emoção estava a ser expressa (figura 21).

Figura 21

Dinâmica da representação de emoções em grupo



A maioria acertava a emoção escolhida, e a na representação da mesma pos grupos demonstravam -se sempre um pouco intimidados, contudo era perceptível a emoção representada. A felicidade foi a emoção mais repetida.

De seguida, e numa disposição mais livre, foram colocadas várias músicas; Happy, Sad, Frightened e Angry de Andrew Holdsworth. Os alunos teriam de ouvir e dançar livremente pelo espaço, expressando as emoções para que cada música remetia. A alegria e a tristeza foram reconhecidas com facilidade, ao contrário do medo e da raiva que gerou algumas dúvidas (figuras 22 e 23).

Figura 22

Dinâmica 'dançar as emoções'



Figura 23

Alunos a dançarem ao som de uma música melancólica e outra alegre respetivamente



Após estas dinâmicas baseadas nas emoções básicas, deu-se continuidade à coreografia aprendida anteriormente, o *Charlot*. Foi adicionada a esta coreografia, uma parte nova inicial, que se baseou em exercícios realizados nestas sessões, como foi o caso do 'jogo da estátua'. A música escolhida e editada foi a *Tardes de Bolonha* de Rodrigo Leão.

Distribuíram-se os lenços de tecido a cada aluno, e dançou-se a coreografia já com a parte nova. Os alunos realizaram-na com facilidade, o que lhes permitiu, ao mesmo tempo, uma maior expressividade. Alguns alunos disseram, no início, que já não se lembravam da , contudo não se verificou essa situação, no momento em que a música foi reproduzida. Esta dinâmica demonstrou mais atenção por parte dos alunos, respeito pelas regras e interesse na execução desta performance. Os pares que já tinham sido decididos na sessão 3 mantiveram-se, mas com alguma dificuldade inicial em .

Formou-se uma roda e os lenços foram colocados ao centro para se posicionarem para o último exercício da sessão, o 'espelho das emoções'. Este consistiu em demonstrar individualmente expressões e movimentos que transmitissem as emoções abordadas e, ao mesmo tempo, demonstrar aos colegas da turma, sendo que, depois, estes tiveram de reproduzir. A investigadora demonstrou o que se pretendia e os alunos voluntariamente pediam para realizar esta tarefa. Como nem todos os alunos se dispuseram, a investigadora foi escolhendo um a um, de maneira a que todos tivessem essa oportunidade. Sem exceção, todos realizaram esta dinâmica, sem que algum tivesse recusado. Esta última parte da sessão decorreu calmamente, com empenho e tranquilidade no trabalho a pares.

4.5.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Esta sessão teve algumas peculiaridades, que ainda não tinham sido experienciadas anteriormente. Como referido anteriormente por Padovan (2010), estas atividades coletivas permitem ao aluno explorar e valorizar os meios de expressão e de inter-relação, acentuando os sentimentos coletivos e de autocontrolo, e que alimentam a cooperação, tendo em vista a obtenção de um fim comum. Foi tida em consideração, a constituição de grupos pequenos, que se demonstrou muito viável neste tipo de dinâmicas, no sentido de se criarem mais oportunidades de comunicarem facilmente uns com os outros, e investirem num objetivo comum.

Portanto, comparativamente à sessão 4, onde na dinâmica de grupos estes eram maiores e não tiveram necessariamente de comunicar antes da demonstração à turma, na sessão 5 observou-se uma maior colaboração e empenho nos grupos. Apesar dos objetivos finais relativos à forma expressiva de ambas as dinâmicas terem sido diferentes, a inter-relação que se pode observar neste último foi mais visível, numa cumplicidade maior entre os alunos.

Representar as emoções básicas através do movimento, mostrou-se uma tarefa mais difícil quando realizada com a turma inteira. Notou-se uma diferença considerável na realização de atividades em grupos pequenos, ou até individual, comparativamente à improvisação com os alunos todos em simultâneo. A diferença entre o número de alunos na realização das atividades,

influenciara ao mesmo tempo o cumprimento das regras, e empenho dos alunos no desenvolvimento das mesmas.

No final, apesar de alguns alunos não se voluntariarem para liderarem a atividade, nenhum aluno se recusou quando a investigadora sugeriu a sua colaboração, assim como na elaboração dos grupos.

A nova parte inicial da coreografia realizou-se com sucesso e sem dificuldade, incluindo os deslocamentos das posições.

4.6. Sessão nº6 – Imaginar

No dia 6 de março de 2024 realizou-se a sessão intitulada 'Imaginar'. Esta sessão traduziu-se na valorização da imaginação da criança no processo criativo envolvido em coreografias. A musicalidade também será trabalhada, tanto em sequências coreográficas, como em dinâmicas que permitirá a obtenção de conhecimento do tempo da música.

O trabalho a pares e em grupo estará sempre presente nas dinâmicas planeadas.

Tabela 9

Planos da sessão nº 6

Plano da sessão nº6 Data: 6 de março de 2024	
Objetivos específicos	
• Criar uma história verbalmente e através de movimentos, em grupo. • Explorar movimento respeitando os diferentes tempos. • Interpretar a coreografia.	
Desenvolvimento das atividades	
• Nesta sessão são apenas necessários lenços de tecido coloridos. As atividades continuarão a realizar-se no polivalente da escola. • Os alunos estarão posicionados em roda e dar-se-á início à atividade 'Dançar através do imaginário'. A investigadora inicia o exercício, e sequencialmente cada aluno terá de desenvolver a história dizendo e fazendo os movimentos do que imaginou. Os restantes alunos repetem em simultâneo. • Dar-se-á espaço para os alunos dançarem a coreografia aprendida nas sessões anteriores.	

-
- Em roda, abordar-se-á como o imaginário pode desenvolver uma coreografia.
 - Pede-se aos alunos que observem a investigadora e reproduzam a coreografia 'Primavera' conduzida pela mesma. No final, debate-se o significado presente nos movimentos.
 - Selecionam-se pares, tendo em conta os lugares na roda, e inicia-se o relaxamento conduzido com massagens nas costas do colega, simulando a confeção de uma pizza.
-

Recursos

- De uso geral: coluna de som
 - Lenços de tecido coloridos
-

Monitorização

- Observação direta:
 - Improvisam história com movimentos contextualizados;
 - Ouvem e cumprem o tempo da música;
 - Interpretam movimentos.
-

4.6.1. Descrição da ação e observação

O início desta sessão pautou-se pela agitação e pequenos conflitos entre os alunos que regressavam do intervalo. Foi, por isso necessário, refletir sobre comportamentos inadequados, e o respeito a ter pelos colegas, antes de iniciar as atividades programadas.

Foi pedido aos alunos para fazerem uma roda, explicando-lhes que cada um teria de improvisar e dar continuidade à história iniciada pela investigadora, incluindo realizar movimentos condizentes. Todos os restantes alunos reproduziam o que ía sendo criado. Esta atividade realizou-se ao som da música *Les Jours Tristes* de Yann Tiersen.

A maior parte dos alunos improvisou na sua vez a história, à exceção de três alunos que não o fizeram. Esta dinâmica não foi tão fluida, pelo tempo que alguns alunos demoravam em criar, e dar seguimento à história.

A atividade seguinte relacionara-se com o tempo na música, a qual foi reproduzida, e os alunos dançaram livremente pelo espaço. Em simultâneo, a investigadora fez contagens decrescentes de 8 a 1, de 6 a 1, de 4 a 1, de 2 a 1 e 1 inclusive, e os alunos teriam de chegar no fim de cada contagem, deitados no chão, tendo sido realçado que não poderiam chegar antes (figura 24).

Figura 24

Atividade com contagem de tempos



Apesar das regras terem sido delineadas , principalmente para respeitarem o espaço dos colegas, alguns alunos não souberam respeitar e empurravam-se uns aos outros. Estes mesmos alunos são os mesmos que, por vezes, têm dificuldades em respeitar as regras durante as sessões. Apesar destes contratempos, a turma no geral estava empenhada e divertida em realizar esta atividade.

Seguidamente, passou-se para a coreografia aprendida nas sessões anteriores, com o medley das músicas *Tardes de Bolonha* e *Un Vie de Chien*, pelo que se intitulou a coreografia de *Tardes de Charlot*, e distribuíram-se assim os lenços de tecido coloridos. Alguns dos alunos não se lembravam das suas próprias posições na coreografia, inclusive os pares, o que causou algum reboliço e fez com que se gastasse algum tempo a relembrar e reformular as mesmas, sendo que dos pares novos não houve recusa por parte nenhum aluno. Foi tirada uma fotografia das posições (figura 25).

Figura 25

Posições iniciais da coreografia 'Tardes de Charlot'



Inicialmente a investigadora realizou com a turma a coreografia, e seguidamente a turma executou sem o auxílio da mesma. Nesta segunda vez verificou-se uma maior atenção e motivação por parte dos alunos.

Pediu-se aos alunos que se voltassem a sentar nos mesmos lugares da roda inicial, e que colocassem os lenços ao centro para serem recolhidos, e assim deu-se início à atividade.

Abordaram-se as várias formas de dançar e as histórias que se podem contar através desta arte. Relembramos o que fizemos no início da sessão e referiu-se que a coreografia seguinte intitulava-se de *Primavera*. Sem que lhes fosse explicado de que se tratava a dança, foi-lhes pedido que reproduzissem apenas os movimentos da investigadora ao som da música *Comptine d'un autre été, l'après-midi* de Yann Tiersen. Este momento foi calmo e de muito foco na reprodução da coreografia (figura 26).

Figura 26

Realização da coreografia 'Primavera'



No fim, foi-lhes perguntado o significado depreendido dos movimentos da coreografia, que pudessem estar relacionados à primavera. Vários alunos responderam o que na verdade era a intenção dos movimentos, como as asas de uma andorinha, as flores e a borboleta.

Como a disposição em que se encontravam era propícia à organização dos pares, a investigadora formou os mesmos, não havendo recusa de nenhum aluno.

Deu-se início ao relaxamento no qual cada aluno teria de realizar uma breve massagem nas costas do par, ouvindo as indicações da investigadora que relatava a confeção de uma pizza. Foi, de facto, relaxante para eles, e o silêncio instaurou-se no polivalente (figura 27).

Figura 27

Relaxamento final



Dado que a Professora de turma só tinha chegado no fim da sessão, os alunos fizeram questão de repetir a coreografia. Numa breve partilha, relataram que o relaxamento foi o que mais gostaram nesta sessão.

4.6.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Esta sessão implicava uma maior criatividade individual, mas não apenas a nível de movimentos. Pretendia-se que os alunos explorassem a sua imaginação, tanto na criação como na interpretação da musicalidade e movimentos.

Inicialmente, dado o alvoroço que se sentiu na chegada dos alunos, talvez tivesse sido pertinente um exercício de relaxamento que lhes permitisse acalmar e preparar para as seguintes atividades, mesmo que não planeadas.

Na primeira atividade, sentiu-se a pouca fluidez da dinâmica, pelo bloqueio que alguns alunos tinham na improvisação da história, o que desencadeou alguma impaciência dos restantes alunos enquanto aguardavam. Apesar disso, o intuito desta atividade era que todos pudessem participar, dando continuidade à sequência que ía sendo criada, contudo houve alunos que não o fizeram. Também os movimentos criados, que deveriam ser associados ao que íam relatando, eram muitas vezes difíceis de concretizar.

Depois de uma dinâmica onde os alunos tiveram de permanecer na mesma posição, a atividade seguinte relativa aos tempos foi propícia, nesta altura da sessão. Os alunos estavam bastante entusiasmados com o 'jogo' de tempos que lhes exigia estarem atentos e, ao mesmo

tempo, divertirem-se. No geral, os alunos cumpriam os tempos, houve, contudo, várias chamadas de atenção pelos 'encontrões' que geravam pequenos conflitos entre alguns alunos.

A revisão da coreografia do *medley Tardes de Charlot*, que causou incertezas quanto aos pares de uma sessão para a outra, rapidamente se resolveu com a reformulação dos pares, onde não se verificou recusa. O domínio da coreografia foi visível, apesar de alguma hesitação quando a investigadora não executava os movimentos.

A Interpretação e reprodução de movimentos relativa à última atividade, foi bastante positiva, tanto no significado que atribuíram aos movimentos, como na reprodução dos mesmos. Os alunos mantiveram-se atentos, e tentavam executar a sequência coreográfica, mesmo nos movimentos mais difíceis, como o caso da borboleta com as mãos.

A música utilizada nesta última sequência era calma, o que pode ter desencadeado uma predisposição para o relaxamento seguinte, que foi bastante produtivo, dado o relaxamento e empenho da turma inteira.

4.7. Sessão nº7 - Música, movimento, ação!

No dia 13 de março de 2024 realizou-se a 7ª sessão 'Música, movimento, ação!'. Foi uma aula direcionada à performance artística. Pretendeu-se, com as coreografias que têm vindo a ser desenvolvidas nas sessões anteriores, gravar um vídeo, como forma de apresentação. Foi por isso abordado inicialmente com os alunos, os conceitos de coreografia e performance.

Seguindo as linhas de Schechner (2010) na prática pedagógica, inseriu-se a dimensão performativa, no encontro com o outro, impulsionando o estabelecimento de um fluxo de troca de experiências e práticas.

Esta performance serviu, portanto, para criar oportunidades e estabelecer partilhas e conexões entre os alunos, numa aproximação artística e social.

Tabela 10

Planos da sessão nº 7

Plano da sessão nº7	Data: 13 de março de 2024
Objetivos específicos	
• Dominar as coreografias. • Apresentar performance coreográfica através da gravação de vídeo.	
Desenvolvimento das atividades	

-
- Nesta sessão é necessário o paraquedas educativo para a primeira dinâmica, e principalmente material para a apresentação e gravação em vídeo, como os lenços de tecido coloridos, uma cadeira e o tripé com um segundo telemóvel. As atividades continuarão a realizar-se no polivalente da escola.
 - A receção dos alunos será de maneira a que fiquem posicionados já em roda, para assim poderem ser abordados sobre o tema da sessão, e também poder dar início à atividade com o paraquedas educativo.
 - A investigadora inicia a dinâmica com o paraquedas educativo, distribuindo os alunos pelas cores do mesmo, e explicando as regras.
 - De seguida, recolhe-se o paraquedas educativo, e dá-se início à primeira coreografia, *Primavera*. Os alunos terão de ser posicionados em novos lugares para a apresentação desta coreografia, formando uma pirâmide. No 'topo' da pirâmide será necessária uma cadeira para a aluna escolhida.
 - Inicia-se a gravação do vídeo no telemóvel que estará no tripé.
 - Após esta coreografia recolhe-se o material, e dá-se início à coreografia do *medley Tardes de Charlot*.
 - Inicia-se a gravação desta segunda coreografia.
 - Termina-se com uma breve partilha sobre esta experiência.
-

Recursos

-
- De uso geral: coluna de som
 - Lenços de tecido coloridos, cadeira, paraquedas, tripé
-

Monitorização

-
- Observação direta:
 - Dominam as coreografias aprendidas;
 - Apresentam a performance artística sob a gravação de vídeo.
-

4.7.1. Descrição da ação e observação

Após a entrada dos alunos no polivalente, foi-lhes pedido que se sentassem em roda. Dado que esta era a penúltima sessão, estes foram abordados sobre todas as sessões anteriores, particularmente sobre que coreografias tinham sido aprendidas. Em relação às dinâmicas desenvolvidas, as respostas foram diversas, sendo que a percussão corporal com o *Hit Percussivo* e o jogo do *zombie* foram as mais citadas por 4 alunos respetivamente. No que respeita a coreografias, os alunos ficaram reticentes e demoraram a responder. Não obstante, uma aluna

respondeu *Charlot*, outra *Hit Percussivo* (designando de *Tum Pa*). No fim, a investigadora explicou aos alunos o que é considerado coreografia.

Antes de dar início à primeira dinâmica, a investigadora transmitiu o que iria ser desenvolvido nesta sessão, nomeadamente gravar as coreografias, numa performance artística que viria a ser enviada aos pais, e que para isso seria necessário concentração e responsabilidade como se de uma apresentação com público se tratasse. Neste momento, notou-se alguma tensão por parte de uma aluna pela sua expressão facial.

Prosseguiu-se com a dinâmica do paraquedas educativo e distribuíram-se os alunos pelas várias cores do mesmo, pelo que se verificou alguma agitação, tendo, assim, demorado mais tempo. Explicara-se os cuidados a ter aquando da troca de lugares por baixo do paraquedas e o trabalho de equipa de deveria estar presente.

A motivação dos alunos foi muito grande, mas sempre com a euforia de movimentar com força e rapidez o paraquedas, mesmo quando era pedido para fazerem movimentos lentos, acompanhando o ritmo da respiração. A troca de lugares a pares que deveria ser rápida, foi executada com sucesso pela maior parte dos alunos (figura 28). Esta atividade foi realizada ao som da música *Chapéu Preto* de Melech Mechaya.

Figura 28

Atividade com o paraquedas educativo



Seguidamente recolheu-se o paraquedas, e começou-se a organizar as posições em forma de pirâmide (figura 29), para a coreografia da *Primavera*, que ainda não tinha sido decidida anteriormente. Aconteceu que um aluno recusou fazer a coreografia, e outro recusava o lugar que ocupava. Com esta situação perdeu-se algum tempo até iniciar a atividade, dada a persistência dos mesmos.

Figura 29

Disposição para a coreografia 'Primavera'



Iniciou-se a gravação, e repetiu-se mais uma vez, dado que a primeira não tinha corrido tão bem, pela distração de alguns alunos, a não colaboração de outros, assim como as interrupções que houve no corredor.

Recolheu-se o material, distribuíram-se os lenços coloridos, e deu-se início à segunda coreografia, revendo-a primeiro. Reorganizamos os lugares, dado que dois alunos já não se lembravam das suas posições. Repetiu-se e gravou-se a coreografia duas vezes, pois houve uma situação que forçou a paragem da mesma, por dois alunos terem ido um contra o outro. Na parte da improvisação, no geral, os alunos cumpriam os tempos da música, parando no tempo certo. No que respeita à exploração do movimento na parte da improvisação, os alunos tentavam movimentar-se ao ritmo da música e com amplitude.

Em ambas as coreografias verificou-se a falta de vontade de um aluno, não cumprindo regras não ficando no lugar que lhe foi atribuído.

O tempo que se demorou até que todos estivessem em posição assim como outros contratempos, tornou-se mais cansativo para quem estava à espera, desmotivando um pouco os alunos no início das coreografias. Apesar disso, a coreografia da *Tardes de Charlot* tornava-se sempre mais entusiasmante.

Os alunos dominavam parcialmente as coreografias, pois quando a investigadora deixava de fazer os movimentos, alguns alunos tinham tendência para se perder.

No final, foi-lhes questionado sobre o que teria corrido bem ou mal nesta performance. Alguns alunos começaram por dizer que tinha corrido bem, outra aluna disse que as primeiras correram melhor, e outra disse que correu mal por causa do aluno que não queria participar.

4.7.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Nesta sessão, dedicada à performance artística, verificaram-se alguns contratempos.

Ocorreram menos atividades, pois as gravações exigem mais logística, assim como as coreografias. É um fator negativo em relação às performances artísticas em vídeos, pois tornam-se mais morosas, o que pode prejudicar o empenho das crianças nestas atividades. A performance artística captada desta forma, pode fazer com que os alunos tenham uma atitude e comportamento diferente, do que com um público presente e apresentada ineditamente.

Após a visualização dos vídeos, verificou-se que a qualidade dos mesmos e o seu enquadramento no espaço, não correspondeu às expectativas.

O objetivo deste vídeo foi dar a conhecer aos encarregados de educação o trabalho desenvolvido com os seus educandos, mas também a visualização do vídeo editado juntamente com os alunos na escola, para que se pudesse analisar a performance e partilhar experiências em conjunto. Contudo, a Professora de turma informou-nos que os instrumentos para visualização não estavam operacionais na semana pretendida.

4.8. Sessão nº8 - Partilhar a arte

A última sessão ocorreu no dia 20 de março de 2024, intitulada 'Partilhar a arte'. Como descrito na última sessão, a intenção do vídeo para além do envio aos encarregados de educação, era que os alunos pudessem assistir em conjunto na escola, para se analisar o trabalho desenvolvido.

Dada a falta de condições, e a não qualidade na gravação do vídeo, a investigadora decidiu nesta última sessão, repetir o processo, mas em condições diferentes.

Pretendeu-se recordar o trabalho desenvolvido em todas as sessões anteriores, e obter um momento de diversão e de pura liberdade, e que privilegiasse a interação entre os alunos e a expressão de sentimentos.

Tabela 11

Planos da sessão nº 8

Plano da sessão nº8	Data: 20 de março de 2024
Objetivos específicos	
• Dominar as coreografias. • Apresentar performance coreográfica através da gravação de vídeo. • Expressar verbalmente sentimentos.	
Desenvolvimento das atividades	
• Esta sessão terá lugar no espaço do recreio, ao ar livre. • Quando os alunos chegarem, pedir-se-á que se posicionem em círculo. • Realizar-se-á a técnica de relaxamento da ‘respiração da flor’, e prosseguiremos para a percussão corporal com o <i>Hit Percussivo</i>. • Colocar-se-á a cadeira para realizar a coreografia da <i>Primavera</i>. • Rever a coreografia <i>Tardes de Charlot</i>, e posteriormente dançar e gravar o vídeo. • Posicionar os alunos em roda e explicar a dinâmica do <i>coração cheio</i>. Entregar o coração de peluche e dar início à dinâmica. • Refletir e partilhar experiências vividas ao longo das 8 sessões. • Utilização da máquina de bolas de sabão, para momento de descontração livre.	
Recursos	
• De uso geral: coluna de som • Lenços de tecido coloridos, cadeira, coração de peluche, tripé e tablet	
Monitorização	
• Observação direta: - Dominam as coreografias aprendidas; - Apresentam a performance artística sob a gravação de vídeo; - Expressam e comunicam sentimentos.	

4.8.1. Descrição da ação e observação

Esta foi a única sessão que aconteceu no espaço exterior. O início da sessão foi difícil, pelo facto de todos se encontrarem no seu espaço de recreio a brincar. Este lugar vai passar a ser, quase de imediato, um espaço de aula. Chamá-los para a atividade e pedir que se concentrassem, foi uma tarefa que demorou mais tempo do que o normal.

Após a concentração de todos os alunos, estes posicionaram-se em roda, e realizou-se a técnica de relaxamento designada anteriormente de respiração da flor. Esta técnica permitiu uma maior concentração da parte dos alunos tendo sido possível iniciar a dinâmica seguinte.

Recordamos o *Hit Percussivo* e os alunos realizaram esta percussão corporal com entusiasmo e empenho (figura 30). Parte deste momento foi gravado em vídeo também.

Figura 30

Realização de percussão corporal com a música 'Hit Percussivo'



Seguidamente colocou-se a cadeira para que pudéssemos iniciar a coreografia da *Primavera*, e foi pedido que todos se colocassem nos lugares já estipulados. Este processo foi demorado e sentido com desleixo por parte dos alunos, por não se posicionarem nos lugares definidos na coreografia. Provavelmente, o sucedido deveu-se ao facto de se encontrarem num espaço associado ao recreio, que desencadeava várias distrações.

Apesar do ocorrido, iniciada a gravação do vídeo, a investigadora verificou um maior compromisso dos alunos na realização desta performance (figura 31).

Figura 31
Realização e gravação da coreografia 'Primavera'



Seguidamente, e sem muita demora para os alunos não dispersarem, distribuíram-se os lenços coloridos, relembremos as posições da coreografia *Tardes de Charlot* e não se verificou dificuldade quanto ao posicionamento de cada um. Iniciou-se a coreografia, assim como o vídeo, e notou-se um empenho diferente, correspondendo àquilo que foi previamente ensaiado.

Posteriormente, foi-lhes pedido que se sentassem em roda, e entregou-se um coração de peluche a uma das crianças do 4º ano. Foi explicado que teriam de passar o coração a quem estivesse ao seu lado e referir um aspeto positivo sobre esse mesmo colega ou sobre a sua relação. As respostas foram diversas e surpreendentes, até por parte de alunos que mantiveram um comportamento mais desafiador ao longo destas sessões, tais como 'és muito minha amiga', 'gosto muito de ti', 'os teus olhos são bonitos', 'gosto muito de brincar contigo', 'és o meu melhor amigo', 'os teus olhos são dourados como o ouro', 'gosto de jogar futebol contigo', entre outras (figura 32).

Figura 32

Dinamização da atividade do coração



Todos referiram algum aspeto sobre o colega do lado, e nenhum recusou falar.

No final, foi lhes perguntado o que mais gostaram destas 8 sessões. As respostas foram diversas, mas as mais citadas foram o *zoombie*, o *Hit Percussivo* e o paraquedas educativo.

Para finalizar a sessão, e em jeito de despedida, utilizou-se uma máquina de bolas de sabão, e a liberdade e diversão pairou sobre aquele espaço. Todos interagiram e pularam de alegria (figura 33).

Figura 33

Relaxamento e despedida



4.8.2. Reflexão, monitorização e melhoria

Esta última sessão revelou-se interessante em alguns aspetos. Tanto na 7ª como na 8ª sessão, os alunos assumiram a câmara como um público que estaria a ver a sua performance, e isso desencadeou um sentido de responsabilidade maior.

Nesta 8ª sessão, a expressão criativa de movimento foi notória nas partes de improvisação, nomeadamente na fluidez e descontração com que dançavam.

Os alunos foram desafiados a verbalizar sentimentos e essa atividade foi considerada bastante positiva. Todos falaram acerca do colega que estava ao lado, alguns com um tom de voz mais baixo, mas que melhorava assim que chamados à atenção. Algumas das frases citadas por alguns alunos revelaram-se criativas e afetuosas.

4.9. Entrevista semiestruturada realizada à professora da turma

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, procedeu-se a uma entrevista semiestruturada à professora de turma, com o objetivo de conhecer os projetos artísticos desenvolvidos na escola, as atividades artísticas que a própria docente desenvolve no âmbito da EA assim como as suas dificuldades e motivações, e a sua posição face à implementação da dança e da música no desenvolvimento do sentido de pertença.

Para a realização desta entrevista, foi elaborado previamente um guião com objetivos, tópicos e questões a explorar (apêndice 5).

Com recurso a um telemóvel para a gravação da entrevista, foi pedida autorização à professora de turma para dar início à gravação da mesma. Antes de iniciar a entrevista foi descrito à entrevistada o tema e os objetivos da investigação, frisando o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

4.9.1. Análise de dados da entrevista

Depois da transcrição integral da entrevista pelo áudio, efetuou-se uma análise em que através de trechos da transcrição da mesma (tabela 12), se procedeu a uma codificação em forma de tabela (apêndice 7), contendo categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto.

Tabela 12

Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada

Unidade de Contexto
<i>no âmbito do Viseu Educa eu via que havia escolas às quais eram possibilitadas a vinda de um Professor, muito mais experiente nessa área</i> <i>através do Viseu Educa, foi-nos possibilitado dois anos, creio eu que foram dois anos seguidos, nos quais estive a Carina, em que veio realmente desenvolver a dança dentro da área da Educação Artística aqui na escola;</i> <i>hoje vejo realmente de outra forma; foi uma mais-valia a introdução da dança no contexto do Viseu Educa, e da vinda às escolas; nestas escolas que são mais do interior, porque uma escola que está mais perto da cidade, é possível uma panóplia de atividades mais orientadas para a dança, e até para outras áreas, que nós não temos;</i> <i>continuamos a ter um projeto no âmbito também da dança e do português, que são as 'Histórias em Movimento'</i>
<i>há muito que eu queria ter aqui na minha turma, alguém que me pudesse coadjuvar, ou até ser também um modelo par depois eu poder dar continuidade aqui à parte da dança; foi realmente uma mais-valia, porque passei a ver a dança em contexto escolar de outra forma.</i> <i>acabado o projeto, quando realmente eu não poder ter as pessoas cá na escola, estarei muito mais motivada, e verei efetivamente esta área de outra forma, e certamente que é para implementar como implemento todas as outras.</i> <i>a música realmente foi uma lacuna e, quando o Ministério da Educação veio, de alguma forma, dar uma maior ênfase também à parte artística, eu frequentei uma ação de formação em que</i>

tive também a área de dança, lá está, conjuntamente com todas as outras. Mas mesmo assim, eu achava que se calhar era, dentro da parte das áreas da expressão, aquela onde não estaria tão à vontade; na educação física haver ali um bloco, em que de alguma forma, e também na parte musical, sempre muito a coreografia, mas era muito o coreografar por imitação e não por experimentação.

Dança é comunicação, é expressão, é partilha, é grupo, e, portanto, é regra também. É uma apropriação e uma consciencialização do corpo, do espaço, da relação e uns com os outros, e isso tudo faz parte das aprendizagens essenciais da dança e até de outras áreas; contribui depois, em final de ciclo, para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; o experimentar, o fruir, o criar; essa interação com o espaço, as várias potencialidades do corpo, vem complementar, digamos, aquilo que temos depois nas outras áreas, da música, da própria expressão dramática.

eu vejo que a área da dança, ela não é estanque, ela contribui e complementa outras áreas...complementa a música, complementa a Educação Física, complementa a dramática; nós queremos crianças que tenham um gosto pela arte; perceberem também a riqueza que há, a diversidade que há nesse mundo de expressão, e terem o seu sentido de pertença também, porque trabalharam muito, lá está, o grupo, o coletivo, a integração, a relação de uns com os outros, a relação deles próprios com o Professor.

4.9.2. Projetos educativos e desenvolvimento do sentido de pertença na disciplina de EA – motivação e dificuldades docentes

Esta investigação teve como base a análise categorial de Bardin (2016) que afirma que as categorias de uma análise de conteúdo devem ser exclusivas, exaustivas e homogêneas.

Após esta análise categorial e descritiva, verificamos que, inserida na categoria “Educação Artística” a subcategoria de “Projetos desenvolvidos no âmbito da EA”, a docente referiu o projeto Viseu Educa, desenvolvido por volta de dois anos nesta mesma escola, o qual referiu a vinda de professores experientes na área artística, cuja área da dança foi desenvolvida precisamente na disciplina de EA. Esta refere ainda, que passou a ver a dança de outra forma, considerando uma mais-valia nas escolas mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde as atividades orientadas para a dança são praticamente inexistentes, inclusive noutras áreas artísticas. Ainda nesta mesma subcategoria, a docente referiu o projeto Histórias em Movimento, que conjuga a dança e o Português, tendo sido implementado no ano letivo corrente.

Na subcategoria “Relação da docente com a EA”, conclui-se que a coadjuvação na turma com a docente, possibilita-lhe um modelo para dar continuidade na área da dança, permitindo-lhe visualizar a dança de outra forma em contexto escolar. Afirmou, que toda esta interação com projetos artísticos servir-lhe-ão de motivação para implementar estas práticas artísticas desenvolvidas nas aulas. Contudo, afirmou que a música foi uma lacuna, mas aquando a enfase que o Ministério da Educação veio dar à parte artística nas escolas, a docente frequentou uma ação de formação, que conjugava várias áreas artísticas. Apesar disso, as dificuldades mantinham-se relatando continuar a não estar “tão à vontade” principalmente na área da música. Na dança, desenvolvida na disciplina de Educação Física, limitara-se à coreografia por imitação, sem experimentação ou até criação.

Na categoria “Sentido de pertença”, e na subcategoria relativa às “Aprendizagens Essenciais da disciplina de EA”, a docente demonstrou conhecimento sobre as mesmas, referindo alguns domínios presentes na área da dança, como a comunicação, apropriação, experimentação e criação, destacando ainda, a complementaridade destes domínios a outras áreas como a música. Contudo, a conexão do sentido de pertença a partir do desenvolvimento das AE não foi descrita, relacionando apenas estes domínios na contribuição para o PA.

Na subcategoria “dança e música como recurso pedagógico, verificou-se a importância que a docente atribui à complementaridade da dança com outras áreas e disciplinas no desenvolvimento da educação para a arte. Concluímos que, a docente demonstra a relevância da diversidade que existe nas expressões artísticas, permitindo o trabalho em grupo, o coletivo, a relação de uns com os outros, levando a uma melhor integração e desenvolvimento do sentido de pertença.

4.10. Discussão de dados

Nas sessões iniciais, os alunos mostravam-se reticentes perante algumas atividades, fosse em grupo ou individualmente. Esta atitude foi-se modificando gradualmente, e a cooperação e empenho dos alunos melhorou ao longo das sessões. Nas dinâmicas de musicalização, nomeadamente nas coreografias de percussão corporal, foi visível a evolução tanto na execução e autonomia dos alunos, como na sua motivação, devido a estas permitirem que a criança se conheça melhor a si própria, desenvolvendo a sua noção de esquema corporal, assim como a comunicação com o outro no caso de dinâmicas a pares e em grupo (Chiarelli e Barreto, 2005).

Nas sessões onde foram desenvolvidas as performances que viriam a ser apresentadas em vídeo, observou-se que os alunos estavam mais motivados e tiveram um desempenho mais descontraído do que quando estavam a realizar o vídeo. Apesar da inserção da dimensão performativa estar ligada ao encontro com o outro, ao momento em que se estabelecem experiências e práticas, impulsionando a recriação de saberes (Conte e Pereira, 2013), nas dinâmicas de improvisação fora do contexto de apresentação de performance, os alunos demonstraram mais expressão e confiança, aparecendo a improvisação como um formador de personalidade, promovendo o campo emocional, comunicativo, criativo e cognitivo (Schechner et al., 2010).

Através da entrevista realizada à professora de turma, verifica-se que tanto pela mencionada lacuna na sua formação de música e dança, como a falta de coadjuvação de projetos artísticos, o trabalho de musicalização fica condicionado quer sob o aspeto intrínseco à atividade musical que é inerente a essa vivência (alfabetização musical), mas principalmente sob o aspeto extrínseco decorrente de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes (Bréscia, 2003). Este aspeto último permite favorecer a sensibilidade, a criatividade, o prazer de ouvir música, a socialização, a afetividade e desenvolvimento psicológico, originando uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

5.0. Introdução

Neste capítulo são apresentadas as conclusões, procurando responder às questões de investigação, entre outras ilações resultantes do processo de observação desta investigação.

São ainda apresentadas implicações educativas, limitações ao estudo e sugestões para investigações futuras.

5.1. Dinâmicas de dança e música que podem gerar maior sentido de pertença em contexto escolar

As dinâmicas desenvolvidas foram diferentes em cada sessão, à exceção das coreografias e da percussão corporal. Poucas destas dinâmicas foram realizadas individualmente, e as que foram, notou-se mais dificuldade por partes de alguns alunos. Estas limitaram mais a criatividade e participação, apesar dos estímulos serem diferentes, contudo a investigadora incentivara sempre para que arriscassem na execução de cada dinâmica.

O mesmo não aconteceu nas dinâmicas tanto a pares como em grupo. Não houve sinais de rejeição ou exclusão por parte de nenhum aluno na realização do que era pedido, mesmo que por vezes o trabalho da musicalidade fosse mais exigente, ou até movimentos novos que teriam de reproduzir, a sua atenção e empenho melhoravam, ao mesmo tempo que se divertiam.

Nas sessões onde a percussão corporal foi dinamizada, inclusive as da performance final, o envolvimento por parte dos alunos foi aumentando. O interesse em acompanhar o ritmo e conseguir acompanhar o grupo mantinha os alunos focados nesta tarefa, e também pela posição em roda, suscetível de um espírito de mais união.

A improvisação demonstrou-se uma técnica importante no que respeita à demonstração de expressividade, criatividade e motivação na exploração de movimento, o que se verificou um melhor desenvolvimento no geral quando realizada em grupo.

As coreografias aprendidas, para além de terem sido elaboradas tendo em conta elementos de improvisação, e também adequadas ao nível de complexidade da faixa etária dos mesmos, resultaram neste sentido, sendo que as performances finais através das gravações demonstraram esta adequação. Contudo, na penúltima sessão onde foi gravado pela primeira vez, algumas crianças

demonstraram insegurança, sendo que uma não queria posicionar-se no lugar definido anteriormente, rejeitando continuar a coreografia. Na última sessão, foram gravadas novamente as coreografias desenvolvidas, mas num espaço exterior, e não se verificou nenhuma destas atitudes, havendo uma maior adesão por parte de todos, e com entusiasmo.

As dinâmicas que visavam a expressão de emoções com o corpo e através do movimento, demonstrou a cooperação entre os grupos formados, o que de certa forma motivou os alunos a expressarem as emoções. Na última sessão, onde tiveram de verbalizar o que sentiam, ou o que gostavam em relação ao colega que estava sentado aleatoriamente ao lado, oferecendo um coração de peluche que metaforicamente continha amor, todos sem exceção participaram, e surpreenderam com as suas frases carinhosas e originais.

O relaxamento, como o *body scan*, ou outras dinâmicas a pares, demonstrou-se útil na medida de proporcionarem mais interação nomeadamente com o toque entre os alunos, assim como explorarem o silêncio e os seus benefícios.

5.2. Contribuições da dança e da música como prática educativa na integração da criança em contexto escolar

Foram vários os elementos importantes no que respeita a estas duas áreas da música e dança como prática educativa, verificados ao longo destas 8 sessões. As dinâmicas descritas no ponto anterior, permitiram demonstrar alguns dos benefícios da música e do movimento no desenvolvimento emocional e social das crianças.

Todas as dinâmicas implementadas estão inseridas nos domínios das AE de dança e música previstas na disciplina de Educação Artística, permitindo, que, estes fatores de integração em contexto escolar sejam trabalhados, principalmente no domínio da interpretação e comunicação. Este último domínio, é onde estão mais expressos os efeitos benéficos e o valor do desempenho artístico. A interação com os colegas e o professor, e a comunicação sobre as experiências individuais e em grupo sob várias formas, permitem essa partilha importante para poder integrar os alunos neste contexto.

Conclui-se que as dinâmicas elaboradas em grupo têm um poder mais interativo e comunicativo, quer nas atividades mais musicais ou de mais movimento, e que resultam numa particular motivação do aluno nestas artes e no contexto escolar.

Em relação à conjugação de atividades de dança e de música, tornam-se mais interessantes para o aluno do ponto de vista da aprendizagem de vocabulário musical e de dança, ao mesmo tempo que são trabalhadas formas de integração escolar.

Esta integração da criança em contexto escolar será mais facilmente alcançada, se estas dinâmicas forem desenvolvidas em projetos educativos e artísticos, e com profissionais que dominem estas mesmas áreas artísticas. O domínio destas é crucial para se poder desenvolver todos os benefícios que as mesmas acarretam, tanto sob o aspeto intrínseco à atividade musical, como sob o aspeto extrínseco decorrente de uma vivência musical.

5.3. Implicações educativas

Através das dinâmicas implementadas, espera-se que, num futuro próximo, os alunos consigam comunicar e expressarem-se mais através da arte, nomeadamente pela música e dança, e é para isso necessário um trabalho contínuo.

Apesar das dificuldades sentidas pela professora de turma na sua relação com estas áreas artísticas, uma possível coadjuvação irá permitir que esta desenvolva competências artísticas e emocionais na criança capazes de alcançarem um objetivo comum. O caderno de atividade artísticas e educativas (apêndice 6) poderá ser disponibilizado à professora de turma, com o intuito de a auxiliar, e poderem vir a ser realizadas dinâmicas, que permitam a continuidade do que foi desenvolvido.

A investigadora continuará a criar e estudar dinâmicas que possibilitem performances, mas acima de tudo, que desenvolvam no grupo a empatia e partilha necessária ao bom desenvolvimento comunicativo de cada aluno.

5.4. Limitações ao estudo

O espaço interior onde se realizaram as sessões, à exceção da última, foi o polivalente, o que por vezes causava um certo transtorno tanto na projeção da voz da investigadora, como na passagem de pessoas neste local, o que influenciava uma certa distração dos alunos. Já no espaço exterior, os alunos tiveram tendência a brincar na areia enquanto a investigadora explicava, contudo, não foi difícil de voltarem a concentrar-se.

Ainda no interior da escola, e em algumas dinâmicas que exigiam mais espaço, o facto de o polivalente ser mais comprido do que largo, limitava algumas posições, principalmente nas dinâmicas em roda e na utilização do paraquedas educativo.

5.5. Sugestões para investigações futuras

Algumas das dinâmicas implementadas, inclusive as performances executadas que foram baseadas nos exercícios desenvolvidos nas sessões, podem ser suscetíveis de serem aplicadas também no pré-escolar. O nível de coordenação motora e musicalidade exigido em algumas destas dinâmicas, são aplicáveis a várias idades, e por isso poderia haver bons resultados quando desenvolvidos no pré-escolar.

O mesmo se pode dizer quanto à aplicação destas experiências artísticas no 2º ciclo, contudo, seria pertinente verificar os benefícios no desenvolvimento artístico e emocional da criança, se estas experiências fossem dinamizadas desde cedo em contexto escolar, nomeadamente no pré-escolar.

Porém, haveriam certamente dinâmicas integradas no caderno de atividades artísticas e educativas, que não se enquadrariam em algumas idades, e teriam dessa forma de ser sujeitas a estudo.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, A. (1988). *Dança*. Publicações Dom Quixote.
- Amato, R. (2006). Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Eletrónica da ANPPOM*. V, 12, n, 1. p. 1-10.
- Arantes, T. (2016). A música e a dança como recurso pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento* ISSN: 2448-0959. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/danca-como-recurso>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nações Unidas. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Jorge Zahar Editor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batalha, A. e Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I. Projeto Taxonómico*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Edições FMH.
- Berge, Y. (1975). *Viver o Seu Corpo: Para uma Pedagogia do Movimento*. Coleção Educação Física e Desporto. Compendium.
- Brescia, V. (2003). *Educação Musical: base psicológica e ação preventiva*. Átomo.
- Burriel, R. (2011). Movement, Art, and Child Development Through the Lens of an Innovative Use of the Kestenberg Movement Profile. *American Journal of Dance Therapy*, v. 33, n. 2, p. 111–130. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10465-011-9112-8>
- Cabral, A. C. (jan/mar de 1988). Situação e problemas do ensino da música em Portugal. *Revista APEM* (56). 15-21.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*. Estreia Diálogos.
- Cardoso, C., e Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. [Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. RepositórioUL. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. J. (2005). A importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3. <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>

Cone, T. e Cone, S. (2005). *Teaching children dance*. Human Kinetics.

Conte, E. e Pereira, M. (2013). Pedagogia da performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Pgs 95-113.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol XIII Nº2. Pp.455-479

Damásio, A. (2013). O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência. *Temas e Debates*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (129) de 06-07-2018

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 14-10-1986.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. *The Sage Handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, Série II (138) de 19-07-2018

DGE. (2018a). 1º ciclo do ensino básico. Educação artística-música. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.

Ekman, P. (2011). *A Linguagem das Emoções*. Lua de Papel.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.

Engel, G. (2000). *Pesquisa e Ação. Educar*. Editora da UFPR, n. 16, p.182-183.

Fonseca, K. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia Para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*.

Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 2, 325-332.

Franco, M. (2008). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Líber Livro.

Freire, I. (2001). Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n 53.

Freire, S. (Coord.) (2021). *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise*. (Coleção Educação XXI). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa.

Freitas, R. (2013). A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. *SCIAS - Arte/Educação*, 1(1), 50–63.

- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Garaudy, R. (1973). *Dançar a vida*. Ed. Nova Fronteira S.A.
- Garaudy, R. (1973). *Dançar a vida*. Nova Fronteira.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. (2013). *Observatório da Imigração. Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Júlio, T. (2019). Baseado em artes reais. *Cadernos de Educação de Infância*. 116, 28.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476.
- Kuhne, W., & Quigley, A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings*. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. Ícone.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Graó Educación.
- Macara, A. (1998). *Continentes em Movimento. Atas de Conferência: Novas Tendências no Ensino da Dança*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Departamento de Dança. Edições FMH.
- Manzini, E. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Eduel.
- Marques, I. (1997). *Dançando na Escola*. MOTRIZ, 3, (1), pp 20-28.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Minayo, M. (2010). *Técnicas de Pesquisa: Entrevista Como técnica privilegiada de Comunicação. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12. ed. Hucitec.
- Monteiro, E. (2014). Não Basta ter Dança nas Escolas. Congresso Internacional: As Artes na Educação. pp. 129-140.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Revista Educação*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2020b). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf

Padovan, M. (2010). *Dançar na Escola. Perspetivas e aproveitamento didático em contexto de sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pardal, L., e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Phillippi, J., e Lauderdale, J. (2018). *A Guide to Field Notes for Qualitative Research: Context and Conversation*. Qualitative Health Research. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732317697102>

Porcher, L. (1982). *Educação Artística, Luxo ou Necessidade?* Summus Editorial.

Purcell, T. (1994). *Teaching children dance. Becoming a master teacher*. Champaign: Human Kinetics.

Rief, F. & Heimburge, J. (2006). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. I Volume*. Porto Editora.

Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.

Sales, E. (2018). Hierarquia das artes. *Revista Estética e Semiótica*, v. 8, n. 1., p. 57-66.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto Editora.

Santos, L. et al. (2022). Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva. Conselho Nacional de Educação.

Saraiva, A. (2007). Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.] Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/16609>

Sassaki, R. (1997). *Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho*. Manuscrito do Autor (não publicado).

Schechner, R., Icicle, G., e Pereira, M. (2010). O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Revista Educação e Realidade*. v.35, n.2, pgs 23-35. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>

Silva, A. (s/d). *A Dança – Suas Origens*. Separata nº15. Uma Terra e Um Povo

Silva, C. e Arantes, T. (2021). A música e a dança como recurso pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 06, Vol. 09, pp. 15-33.

Silva, L. (1992). A expressão musical para crianças de pré-escola. *Publicação Série Idéias* n.10. FDE.

Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget.

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

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Souza, G., e Ferreira, P. (2017). O acolhimento dos refugiados no contexto português: educação como dimensão da integração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 8-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.3017>

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254.24>

UNESCO (2020). Résumé du rapport mondial de suivi sur l'Éducation. Inclusion et éducation: Tous, sans exception. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/c4a0d6c9-17ef-4b60-b935-892c37f961b2>

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Comissão Nacional da UNESCO. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Vale, P., Brighenti, S., e Pólvora, N. (2019). Plano nacional das Artes. República Portuguesa.

Viseu Educa. (2024). *Projetos Educativos. Escola a Tempo Inteiro*. <https://www.viseueduca.pt/projetos-educativos/129284/escola-a-tempo-inteiro>

Weiss, C. (1998). *Evaluation*. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Williams M. et al. (2007). The mindful way through depression, vol. 54, *The Guilford Press*, pp. 182- 183.

Apêndices

Apêndice 1



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Ex^o Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Carina Alexandra Ribeiro Pádua Gomes, mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretende desenvolver um projeto de investigação (dissertação) com os alunos da turma do 1^o e 4^o ano da Escola Básica de Portela, do Agrupamento de Escolas Viseu Norte, no âmbito do mestrado em Educação Artística.

Os objetivos, deste trabalho, que se apresentam de seguida, prendem-se com o sentido de pertença da criança - a dança e a música na educação artística.

Os objetivos, deste trabalho, consistem em:

- Promover o sentido de pertença, através da dança e música em contexto escolar;
- Potenciar dinâmicas de expressão/comunicação através da dança e da música;
- Explorar estratégias na implementação da prática artística.

As ações previstas decorrerão primordialmente, ao longo do primeiro e segundo períodos, do ano letivo, 2023/ 2024.

Para que tal seja possível, solicita-se a V. Ex.^a, autorização para a realização das ações necessárias à implementação e desenvolvimento do trabalho, para recolha de imagens na escola e na sala de aula, focando os registos dos trabalhos, algumas imagens dos alunos da turma na execução das tarefas, sem que seja feita recolha de dados pessoais.

Compromete-se ainda, a preservar a identidade pessoal das crianças e a solicitar consentimento aos Encarregados de Educação.

Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, o mesmo poderá ser solicitado através do mail carinapadua89@gmail.com.

Pede deferimento.

Viseu, 27 de setembro de 2023

A investigadora responsável pelo projeto,

(Carina Gomes)



Apêndice 2

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Carina Alexandra Ribeiro Pádua Gomes, mestranda na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pretende desenvolver, com os alunos da turma do 1º e 4º anos da Escola Básica de Portela, um projeto de investigação com o tema “O Sentido de Pertença da Criança: A Dança e a Música na Educação Artística”, no âmbito do Mestrado em Educação Artística. A investigação tem como objetivos promover o sentido de pertença através da dança e música em contexto escolar, potenciar dinâmicas de expressão/comunicação através da dança e da música, e explorar estratégias na implementação da prática artística. O encontro com os participantes decorrerá no âmbito da disciplina de Educação Artística, com a implementação de 8 sessões de 45 minutos, nas instalações da Escola Básica da Portela, ao longo do 1º e 2º períodos do ano letivo de 2023/2024. O estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética e autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte. O projeto será financiado pela investigadora, e a participação do/a aluno/a é voluntária tendo o/a mesmo/a a liberdade de abandonar o estudo a qualquer momento. Caso não haja autorização previa do encarregado de educação, esses alunos participarão nas atividades, mas os seus trabalhos não serão considerados para efeitos da investigação. Estão ausentes penalizações pela desistência da participação voluntária. As informações recolhidas de crianças e encarregados de educação serão anónimas, e não será feita qualquer referência ao nome de cada uma delas/deles. Estes dados ficarão na posse da investigadora, no seu computador. Os dados recolhidos serão destruídos no prazo máximo de um ano.

A investigadora está disponível para qualquer esclarecimento adicional através do endereço de e-mail gomescarina@ipvc.pt e agradece desde já a sua colaboração.

Na eventual necessidade de efetuar qualquer queixa/reclamação deverá contactar o coordenador de Curso através de email: calmeida@ese.ipvc.pt, e a Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo através do email: cecsvs@ipvc.pt.

Data: _____ Assinatura(Investigadora): _____

§<-----

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em participar de livre e esclarecida vontade, queira assinar este documento.

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ nº ____ do ____º, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando na investigação acima referida e na recolha de dados necessária.

Data: ____/____/____

Assinatura (Investigadora): _____

Assinatura (Encarregado(a) de Educação): _____



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Apêndice 3

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA ENTREVISTA EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo(a) Sr.(ª) Entrevistado(a),

Eu, Carina Alexandra Ribeiro Pádua Gomes, mestranda na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de som (gravação da entrevista) da sua pessoa, no âmbito da recolha de dados relativos à investigação em desenvolvimento com o tema “O Sentido de Pertença da Criança: A Dança e a Música na Educação Artística”. Comprometo-me que a utilização dos dados recolhidos servirão única e exclusivamente para fins académicos, ficando a sua privacidade e anonimato assegurados. Estes dados ficarão na posse da investigadora, no seu computador, e os dados recolhidos serão destruídos no prazo máximo de um ano. A investigadora está disponível para qualquer esclarecimento adicional através do endereço de e-mail gomesscarina@ipvc.pt e agradece desde já a sua colaboração.

Na eventual necessidade de efetuar qualquer queixa/reclamação deverá contactar o coordenador de Curso através de email: calmeida@ese.ipvc.pt, e a Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo através do email: cecsvs@ipvc.pt.

Data: _____ Assinatura: _____

✂-----

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em participar de livre e esclarecida vontade, queira assinar este documento.

Consentimento do(a) entrevistado(a)

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Desta forma, autorizo a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Eu, _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a utilização dos dados recolhidos da entrevista que me foi realizada, no âmbito da investigação acima referida.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

(Entrevistado(a))

Assinatura: _____

(Investigadora)

**Apêndice 4****Grelha de Observação das Sessões**

Sessão nº: _____ Data: ____/____/_____ Hora: ____:____ Nº de alunos presentes: _____

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	
Espaço envolvente	
Local específico na escola	
Organização do espaço	
Interferências ocorridas	
Trabalho desenvolvido	
Que dinâmicas foram mais privilegiadas como forma de expressão e comunicação?	
Os alunos privilegiaram mais a improvisação ou a reprodução de movimentos?	
Que características estavam mais presentes na expressão e interpretação musical?	
Qual o método preferido dos alunos; trabalho a pares, em grupo ou individual?	

Atitudes e motivação	
Os alunos realizaram as tarefas propostas?	
Os alunos mostraram interesse na realização da(s) atividade(s)?	
Os alunos trabalharam em grupo/pares sempre que lhes foi pedido?	
Cumpriram as regras que lhes foram colocadas?	
Houve diferença na atitude/comportamento dos alunos durante a sessão? E entre sessões?	
Atitude/comentários dos alunos	
Sugestões dos alunos	
Atitude/comentários da professora de turma	
Sugestões da professora de turma	
Dificuldades	
Os alunos apresentaram dificuldades em perceber a(s) atividade(s)? Qual(s)?	
Os alunos apresentaram dificuldades em realizar a(s) atividade(s)? Qual(s)?	

Melhorias nas próximas sessões	
O que se pode melhorar nas atividades das próximas sessões?	
De que maneira se pode ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos?	



Apêndice 5

Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema: O Sentido de Pertença da Criança: A Música e a Dança na Educação Artística

Objetivos:

- Conhecer atividades artísticas desenvolvidas pela docente e pela escola.
- Conhecer a posição da docente face à implementação da dança e da música, no desenvolvimento do sentido de pertença.

Objetivos	Tópicos das Questões	Questões a explorar
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado(a)	Agradecer a participação, e solicitar autorização para a gravação da entrevista e a tomada de notas.	
	Apresentação, de forma breve, dos objetivos da investigação.	
Conhecer as atividades artísticas desenvolvidas pela docente e pela escola no âmbito da Educação Artística	Abordagem sobre as atividades artísticas desenvolvidas na escola:	- Que projetos têm sido desenvolvidos na disciplina de Educação Artística?
	- Projetos desenvolvidos anteriormente no âmbito da Educação Artística;	- Como é o seu envolvimento nas atividades artísticas desenvolvidas?
	- Como é o envolvimento da docente nessas atividades e a sua relação com a Educação Artística.	-Quais as dificuldades encontradas?
Conhecer a posição da docente face à implementação da Dança e da Música no desenvolvimento do sentido de pertença.	Solicitar à docente informação sobre a importância da Educação Artística no desenvolvimento do sentido de pertença da criança:	- Quais as aprendizagens essenciais previstas na disciplina de Educação Artística que potenciam o sentido de pertença?
	Conhecer as aprendizagens essenciais da disciplina de Educação Artística que visem o desenvolvimento do sentido de pertença.	- De que maneira as aprendizagens essenciais têm vindo a ser desenvolvidas? E quais as maiores dificuldades?
	Saber a opinião do entrevistado acerca do papel da Dança e da Música como recurso pedagógico no desenvolvimento do sentido de pertença.	
	Conhecer como é que estas práticas artísticas podem auxiliar a integração das crianças	-Na sua opinião, quais os contributos da Música e da Dança para o desenvolvimento do sentido de pertença?

Apêndice 6

CADERNO DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS E EDUCATIVAS

MÚSICA E DANÇA



Público alvo: Crianças 1º Ciclo

Tempo médio por atividade: 5/10min

- A coreografias criadas são baseadas em dinâmicas realizadas neste guia de atividades.
- As dinâmicas aplicadas em performances artísticas já foram experienciadas anteriormente. Não obstante, outras dinâmicas aqui referidas são suscetíveis de integrarem novas performances.
- À exceção das coreografias, as músicas são meramente sugestivas, podendo serem utilizadas outras, desde que enquadradas com o intuito de cada dinâmica.

***Exercícios inicialmente previstos no plano de atividades, mas que não foram realizados na investigação**

AQUECIMENTO/PREPARAÇÃO

Dinâmicas de quebra-gelo, aquecimento do corpo, preparação			
ATIVIDADE	SUGESTÃO DE IMPLEMENTAÇÃO	RECURSOS	MÚSICA
Nomes com movimento	Em roda, dizer o nome silabicamente em simultâneo com movimentos improvisados. Posteriormente, os restantes alunos devem reproduzir os mesmos movimentos.	----	----
Dançar o nome	Escrever o seu próprio nome no espaço, com várias partes do corpo, sugeridas pelo/a Professor/a.	-Coluna de som	Hasta La Raiz – Natalia Lafourcade
Sou um desenho	Posicionados de frente para o Professor/a, seguem com várias partes do corpo, os movimentos elaborados com a caneta.	-Coluna de som -Caneta	Dernière Danse – Indila (Instrumental)

Telefone estragado	Em roda, o aluno escolhido terá de criar uma frase pequena, e transmiti-la ao ouvido do colega ao lado, e assim sucessivamente até chegar ao último aluno. Este terá de dizer a frase que chegou até ele em voz alta.	----	----
Telefone corporal	Forma-se uma fila e ficam de costas. O primeiro da fila tem que improvisar um movimento. Este deve demonstra-lo ao próximo e assim por diante, até que chegue ao último da fila, e este demonstre perante todos o movimento que chegou até ele.	----	----
<i>Zoombie</i>	Inicialmente delimita-se o espaço onde os alunos podem realizar a atividade. É escolhido um <i>zoombie</i> , cujos restantes alunos/as terão de fugir do mesmo para não serem tocados por ele. Assim que tocados, o/a aluno/a terá de parar e abrir as pernas, e esperar que outro colega o salve, passando pelo meio das suas pernas. Tanto o <i>zoombie</i> como os restantes alunos não podem correr, nem falar durante a atividade.	-Coluna de som	Bulgar de Almada – Melech Mechay, Tucanas
Dançar a história	Em roda, o/a Professor/a ou um/a aluno/a inicia verbalmente uma história improvisada, ao mesmo tempo que elabora os movimentos correspondentes. Sucessivamente, os alunos irão dar continuidade à história que a última pessoa acrescentou.	-Coluna de som	Les Jours Tristes – Yann Tiersen

Paraquedas educativo	O paraquedas educativo é um adereço versátil, e dá para ser utilizado com várias dinâmicas. Exemplo de dinâmica: todos terão de pegar no paraquedas e distribuem-se os alunos pelas cores do mesmo. Inspirando e expirando, sobe-se e desce-se o mesmo respetivamente. De seguida, anda-se com o paraquedas circularmente, em ambos os sentidos e diferentes tempos. Ao parar, realiza-se novamente a subida e descida do mesmo, e simultaneamente o/a Professor/a dirá uma cor, e quem estiver posicionado nas mesmas, terá de trocar de lugar com quem tem essa mesma cor.	-Coluna de som -Paraquedas educativo	Chapéu Preto – Melech Mechaya
----------------------	---	--	-------------------------------

APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO

Jogos/dinâmicas de improvisação, desenvolvimento de criatividade, espontaneidade, coordenação motora, musicalidade e aprendizagem de coreografias e sua interpretação

ATIVIDADE/TEMPO	DESCRIÇÃO	RECURSOS	MÚSICA
Baiana	Inicialmente os alunos circulam livremente pelo espaço, sem tocar uns nos outros, e de acordo com o andamento/melodia da música, o/a Professor/a lidera uma improvisação orientada, pedindo várias dinâmicas de movimento, como deslizar, flutuar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, socar e chicotear. *Dinâmica de improvisação orientada, que pode resultar numa performance artística coreografada.	-Coluna de som	Baiana - Barbatuques
Estátua	Dançando pelo espaço ao ritmo da música, o/a Professor/a para o som e diz 'stop'. Todos imediatamente se transformam em estátuas, e assim sucessivamente quando a música para. Para cada estátua podem: -fazer várias poses; -reprentarem emoções; -tocarem numa cor sugerida. Outra variante é arranjam um par quando a música para, e assim que inicia novamente a música dançam a pares com partes do corpo juntas, ou dançam individualmente só com partes do corpo específicas.	-Coluna de som	A-Punk - Vampire Weekend

Tum pa!	Exercício de percussão corporal com improvisação de movimento e/ou percussão corporal. Formar uma roda e realizar percussão corporal acompanhado de voz, utilizando os pés, palma, barriga, peito e o estalo com as mãos. Tum: bater pé no chão Pa: palma Taka: bater na coxa Teke: bater na barriga Toko: bater no peito Pssss: estalo com as mãos Sequência: Tum-pá Tum Tum-Pá Tum Tum-Pá Pá Tum Tum-Pá Taka Taka-Teke Teke-Toko-Pá Taka Taka-Teke Teke-To-Tum-Pss Taka Taka-Teke Teke-Toko-Pá Ta Taka Taka-Pá Pá Na parte de improvisação podem apenas dançar ou fazer percussão corporal. *Atividade que pode resultar numa performance artística coreografada.	-Coluna de som	Hit Percussivo – Barbatuques
----------------	---	-----------------------	-------------------------------------

Espelho	A pares e posicionados de frente um para o outro, um elemento terá de improvisar movimentos, e o outro reproduzir em simultâneo.	-Coluna de Som	Demi Lune – René Aubry
Instrumento condutor	Dançando ao ritmo da música, utiliza-se dois instrumentos, por exemplo, a pandeireta e o sino, sendo que o primeiro significa parar e o segundo significa andar. Numa segunda parte da atividade, utiliza-se apenas a pandeireta, onde os alunos têm de movimentar-se de acordo com o ritmo.	-Coluna de som -Pandeireta -Sino	Lisboa Mulata- Dead Combo
Desenhar na parede	Parte I: Colar o papel de grande dimensão na parede. Os alunos terão de ouvir atentamente a música, explorar o movimento através de níveis, velocidade e amplitude, e em simultâneo desenhar no papel que se encontra na parede. Parte II: Pede-se que escolham uma linha desenhada no papel, e que a sigam com partes do corpo específicas sugeridas pelo/a Professor/a.	-Coluna de som -Rolo de papel de grande dimensão -Lápis de cera/cor	Tardes de Bolonha – Rodrigo Leão
Desenhar a música	Com o papel colado no chão, e os alunos posicionados ao seu redor, terão de desenhar de acordo com o que a música lhes transmite, tendo em conta a sua intensidade, ritmo ou melodia.	-Coluna de som -Rolo de papel de grande dimensão -Lápis de cera/cor	Peer Gynt, Op.23: IV. In the Hall of the Mountain King - Edvard Grieg

Do corpo para o papel	A pares e sentados, o/a aluno/a que está na frente, desenha no papel o que o colega de trás está a 'desenhar-lhe' nas costas com a mão.	-Coluna de som -Folhas de papel	Little Things-Adrià Berenguer
Dança-ação	Andar pelo espaço continuamente, sem tocar uns nos outros, e realizar um movimento em simultâneo, sugerido pelo/a Professor/a. Cada movimento estará relacionado com três categorias principais: 1-piso/texturas, 2-peso e 3- ação. Exemplos respetivamente: caminhar sobre esponja, caminhar a carregar um piano, caminhar a tocar um instrumento.	-Coluna de som	Dernière Danse – Indila (Instrumental)
Dança a tua música	Formam-se 3 grupos aleatoriamente, e atribui-se a cada grupo uma música diferente, onde todos terão de ouvir o primeiro minuto de cada uma, mantendo o silêncio. Cada grupo terá de improvisar ao centro quando a sua música atribuída for reproduzida, tentando representar o que esta lhes faz sentir. No fim questiona-se o que cada música lhes fazia sentir, imaginar ou que instrumentos estavam mais salientes.		Grupo 1 – Tardes de Bolonha - Rodrigo Leão Grupo 2 - Rock Around The Clock - Bill Haley & His Comets Grupo 3 - Carnival os the Animals VII Aquarium- Camille Saint-Saens.

Quadro humano	Ao som da música, cada aluno/a improvisa livremente até chegar ao centro, e posiciona-se com uma determinada postura, de maneira a formarem um 'quadro' em conjunto. Cada aluno que chega ao centro, terá de tocar no último aluno que se posicionou antes. *Atividade que pode integrar uma performance artística.	-Coluna de som	Little Things -Adrián Berenguer
*Baile	Reproduzida a música, terão de dançar a pares. À orientação do/a Professor/a quando diz 'troca', terão de trocar imediatamente de par e continuar a dançar a pares.	-Coluna de som	Second Waltz - Valse café Orchestra
Acrescenta um movimento	Posicionados em meio círculo, o/a primeiro/a aluno/a improvisa um movimento com as mãos/braços, sendo que o colega que se encontra a seguir terá de reproduzir o mesmo, acrescentando outro movimento, e assim sucessivamente. O/a último/a aluno/a terá de reproduzir todos os movimentos criados sucessivamente. *Caso o/a Professor/a domine a técnica de dança <i>tutting</i>, sugere-se que demonstre alguns movimentos no início, para que os alunos reproduzam na atividade.	-Coluna de som	Demi Lune - René Aubry

Representar emoções	Formam-se aleatoriamente grupos de 5 alunos no máximo, e abordam-se as 6 emoções básicas: felicidade, tristeza, medo, nojo, raiva, surpresa. Os grupos escolhem uma emoção, e, ao som da música, terão de a demonstrar a todos, apenas com movimento e expressão facial. Os restantes terão de adivinhar que emoção estava a ser expressa.	-Coluna de som	I Am Stick Man – René Aubry
Expressar a música	Colocadas várias músicas representativas das emoções felicidade, tristeza, medo e raiva, os alunos terão de ouvir e dançar livremente pelo espaço, expressando as emoções que cada música remete.	-Coluna de som	Happy, Sad, Frightened e Angry - Andrew Holdsworth
Cair no tempo	Reproduzida a música, os alunos dançam livremente pelo espaço. Em simultâneo, o/a Professor/a faz contagens decrescentes de 8 a 1, de 6 a 1, de 4 a 1, de 2 a 1 e 1 inclusive, e os alunos têm de chegar no fim de cada contagem deitados no chão, não podendo chegar antes. Logo após cada contagem decrescente, é feita a mesma contagem crescente para se levantarem com o mesmo intuito, respeitando o tempo.	-Coluna de som	Baião Destemperado - Barbatuques
*Quem sou eu?	Um dos participantes deixa o espaço e, ao voltar, deve adivinhar que personagem os outros decidiram que ele é.	----	----

*Marionetas	Em meio círculo, um/a aluno/a posiciona-se ao centro e, imaginando que o mesmo é uma marioneta, 4 ou 5 alunos, um de cada vez, , vão ‘puxar’ os fios da mesma, e alterar a sua posição, sem nunca lhe tocarem realmente.	-Coluna de som	Alma Mater – Rodrigo Leão
Pizzicato	Coreografia + percussão	-Coluna de som -Paus de madeira	Leo Delibes Sylvia Pizzicato – Leo Delibes, Jérôme Chauvel
Charlot	Coreografia + percussão corporal	-Coluna de som -Lenços de tecido coloridos	Un Vie de Chien – Charles Chaplin soundtrack movie
Tardes de Bolonha	Sequência coreografia – Dançar o início da música com a dinâmica da estátua.	-Coluna de som	Tardes de Bolonha – Rodrigo Leão
Primavera	Coreografia	-Coluna de som	Comptine d’un autre été, l’après-midi – Yann Tiersen
Andorinhas	Coreografia	- Coluna de som	Andorinhas – Ana Moura

ALONGAMENTO/RELAXAMENTO**Dinâmicas de relaxamento e alongamento do corpo**

ATIVIDADE/TEMPO	DESCRIÇÃO	RECURSOS	MÚSICA
Depois da tempestade	Sentados em roda, os alunos virar-se-ão todos no mesmo sentido. O/a Professor/a conta uma breve história sobre um dia de tempestade que acaba num dia de sol, enquanto os alunos vão reproduzir (desenhar/massajar) nas costas do colega da frente, o que estão a ouvir.	-Coluna de som	Where Is My Mind? - Kindt
Ouvir os sons	Em silêncio absoluto, deitados de barriga para cima e de olhos fechados, todos devem ouvir os sons ao redor, e posteriormente citar o que ouviram.	----	----
Caixinha de música	O/a Professor/a passa com uma caixinha de música por todos os alunos, enquanto se encontram em silêncio absoluto, deitados de barriga para cima e de olhos fechados.	- Caixinha de música	----
Body Scan	Em silêncio absoluto, deitados de barriga para cima e de olhos fechados, ouvem as orientações do/a Professor/a: imaginar uma bola que passa por todos os músculos do corpo, começando pelos pés até à cabeça. Esta orientação deve ser feita de forma lenta. No final, os alunos devem fazer a posição da criança do yoga, e levantarem-se lentamente. Inspirar e expirar profundamente 3 vezes em pé.	- Coluna de som	High Above – Peder B. Helland

Alongamento conduzido	Realizar um alongamento em roda conduzido pelo/a Professor/a, com posições de Yoga e Pilates	- Coluna de som - Tapetes de Yoga (recomendado)	City of Stars – (Instrumental Version) – The O’Neill Brothers Group
Pizza	A pares, um/a aluno/a deita-se de barriga para baixo, e o outro realizará as massagens nas costas. Estas massagens são conduzidas pelo/a Professor/a, que relata a confeção de uma pizza, enquanto os alunos reproduzem os movimentos da mesma.	- Coluna de som - Tapetes de yoga (recomendado)	Where Is My Mind? - Kindt
Passa o coração	Em roda, sentados, e com um coração de peluche, ou outro objeto que represente um coração, cada aluno/a terá de dizer uma mensagem positiva em voz alta, sobre o colega que se encontra ao seu lado, e assim sucessivamente.	- Coluna de som (opcional)	Música calma (opcional)
Bolas de sabão	Com uma máquina de bolas de sabão, os alunos dançam e brincam livremente pelo espaço.	- Coluna de som - Máquina de bolas de sabão	Married Life – Michael Giacchino

Apêndice 7

Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
1-Educação Artística (EA)	Projetos desenvolvidos no âmbito da EA	Viseu Educa	<i>no âmbito do Viseu Educa eu via que havia escolas às quais eram possibilitadas a vinda de um Professor, muito mais experiente nessa área</i> <i>através do Viseu Educa, foi-nos possibilitado dois anos, creio eu que foram dois anos seguidos, nos quais estive a Carina, em que veio realmente desenvolver a dança dentro da área da Educação Artística aqui na escola;</i> <i>hoje vejo realmente de outra forma; foi uma mais-valia a introdução da dança no contexto do Viseu Educa, e da vinda às escolas; nestas escolas que são mais do interior, porque uma escola que está mais perto da cidade, é possível uma panóplia de atividades mais orientadas para a dança, e até para outras áreas, que nós não temos;</i> <i>continuamos a ter um projeto no âmbito também da dança e do português, que são as 'Histórias em Movimento'</i>
		Projeto Histórias em Movimento	

	Relação da docente com a EA	Coadjuvação	<i>há muito que eu queria ter aqui na minha turma, alguém que me pudesse coadjuvar, ou até ser também um modelo par depois eu poder dar continuidade aqui à parte da dança; foi realmente uma mais-valia, porque passei a ver a dança em contexto escolar de outra forma.</i>
		Motivação	<i>acabado o projeto, quando realmente eu não poder ter as pessoas cá na escola, estarei muito mais motivada, e verei efetivamente esta área de outra forma, e certamente que é para implementar como implemento todas as outras.</i>
		Dificuldades	<i>a música realmente foi uma lacuna e, quando o Ministério da Educação veio, de alguma forma, dar uma maior ênfase também à parte artística, eu frequentei uma ação de formação em que tive também a área de dança, lá está, conjuntamente com todas as outras. Mas mesmo assim, eu achava que se calhar era, dentro da parte das áreas da expressão, aquela onde não estaria tão à vontade; na educação física haver ali um bloco, em que de alguma forma, e também na parte musical, sempre muito a coreografia, mas era muito o coreografar por imitação e não por experimentação.</i>
	Aprendizagens essenciais da disciplina de EA	Comunicar; expressar; partilhar;	<i>Dança é comunicação, é expressão, é partilha, é grupo, e, portanto, é regra também. É uma apropriação e uma consciencialização do corpo, do espaço, da relação e uns com</i>

2- Sentido de pertença		apropriar; experimental; criar	<i>os outros, e isso tudo faz parte das aprendizagens essenciais da dança e até de outras áreas; contribui depois, em final de ciclo, para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; o experimentar, o fruir, o criar; essa interação com o espaço, as várias potencialidades do corpo, vem complementar, digamos, aquilo que temos depois nas outras áreas, da música, da própria expressão dramática.</i>
	Dança e Música como recurso pedagógico	Complementaridade; integração	<i>eu vejo que a área da dança, ela não é estanque, ela contribui e complementa outras áreas...complementa a música, complementa a Educação Física, complementa a dramática; nós queremos crianças que tenham um gosto pela arte; perceberem também a riqueza que há, a diversidade que há nesse mundo de expressão, e terem o seu sentido de pertença também, porque trabalharam muito, lá está, o grupo, o coletivo, a integração, a relação de uns com os outros, a relação deles próprios com o Professor.</i>