

CANTA-ME UMA HISTÓRIA -
PROJETO DE CRIAÇÕES MUSICO-LITERÁRIAS EM CONTEXTO DE CATL

Relatório de Projeto

Joana Catarina Oliveira Pedrosa

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre, agradecer aos meus pais e ao meu irmão, por acreditarem sempre que eu consigo alcançar este mundo e o outro. À minha tia e às minhas primas por estarem sempre comigo.

À minha orientadora, Sandrina Milhano, pela dedicação e pelo encorajamento.

A todos os meus amigos, por compreenderem as horas de ausência e por me fazerem acreditar que é possível. Aos meus melhores, que me ajudaram até ao último minuto, sempre, obrigada.

Aos sítios a que pertenço, os escuteiros, a orquestra, o voluntariado, obrigada por perdoarem as minhas faltas e saberem que podem contar sempre comigo.

Às minhas colegas de trabalho, por compreenderem que no fim de um dia de trabalho vinha um dia de aulas, obrigada pela força.

A todos os meus colegas de mestrado, obrigada pela jornada. São todos inspiração para mim. Que nunca deixemos de acreditar no valor das artes e na liberdade de criação. Um agradecimento especial à Inês e à Joana, porque a nossa união e partilha foram o segredo para este trabalho.

Para finalizar, obrigada a todas as minhas crianças envolvidas neste projeto. Mostram-me todos os dias o sentido da felicidade e da genuinidade da vida.

Acreditar sempre que é possível, mesmo entre os receios e as dúvidas: acreditar. Porque afinal, o melhor de nós, está sempre por chegar.

Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo a implementação de um projeto de criações músico-literárias em contexto de CATL.

Os participantes deste projeto compreenderam um grupo de dezasseis crianças em contexto de CATL, com idades entre os seis e os doze anos. Estas frequentam o 1º e 2º Ciclos de escolas do Concelho de Leiria.

Assumindo a diferença evidente de idades nos participantes, as atividades foram idealizadas de forma a serem transversais e equilibradas, privilegiando a livre criação, a descoberta, os momentos de trabalho em grupo e valorização de ideias de cada criança.

No decorrer do projeto, foram implementadas várias sessões com ênfase nas áreas da literatura e da música. Na primeira, o foco foi a criação de histórias. Propuseram-se exercícios de invenção que incentivaram a criatividade, através da leitura, de jogos literários e da criação de histórias através de vários estímulos criativos.

Conjuntamente pretendeu-se recorrer a processos orientados de criação na área da música, através de experiências com ritmos, sons, intensidades, experimentação de vozes, busca de sons no corpo e nos instrumentos e gravação resultante dessas experimentações.

Valorizou-se durante o projeto a exploração de potencialidades criativas e expressivas advindas do vínculo da música e da literatura, onde se trabalharam os ambientes sonoros e as vozes de uma história criada integralmente pelas crianças participantes.

Este estudo foi centrado numa metodologia de investigação qualitativa. Os instrumentos aplicados, permitiram recolher os dados com profundidade e abrangência, desde entrevistas, mini-inquéritos, grelhas de observação de comportamentos e atitudes, notas de campo e portefólio.

Finalmente, este projeto teve impacto no desenvolvimento de perceções positivas face à música e à literatura para a infância.

Palavras-chave: Literatura; Música; Projeto Criativo; Crianças;

ABSTRACT

The purpose of the present study was the implementation of a musical-literary creation project in a CATL context.

The participants of this project were a group of sixteen children in the CATL context, whose ages range from six to twelve years old. They attended the 1st and 2nd cycles of basic education in the District of Leiria.

Assuming the evident age difference between participants, the activities were designed to be cross-cutting and balanced, promoting the free creation, the discovery, the group work moments and the appreciation of the ideas from each child.

In the course of the project, several sessions were implemented emphasizing the areas of literature and music. At first, the focus was the story creation. Invention exercises were proposed, encouraging the creativity by reading, playing literary games and creating stories through various creative stimuli. At the same time, creation-oriented processes in the area of music were implemented, through experiments with rhythms, sounds, intensities, experimentation of voices, sounds and instruments which results were recorded.

During the project, the exploration of the creative and expressive potentials arising from the bond of music and literature were appreciated and encouraged, by working the sound environments and the voices of a story created entirely by the children.

This study was focused on a qualitative methodology. The instruments applied in data collection, made possible the collection of the data with the required depth. This was achieved by interviews, surveys, observation of behaviors and attitudes, field notes and portfolio.

Finally, this project had an impact on the development of positive perceptions regarding the music and literature for children.

Keywords: Literature; Music; Creative Project; Kids;

Índice

1. Enquadramento Teórico	3
1.1. Centros de Atividades de Tempos Livres	3
1.2. A Música no CATL	7
1.3. Literatura para a infância	9
1.4. A importância dos projetos criativos em Centros de Atividades de Tempos Livres ...	12
2. Metodologia	17
2.1. Descrição do Estudo	17
2.2. Técnicas de Recolha de Dados	21
2.3. Instrumentos de recolha de dados	21
2.4. Caracterização dos participantes	24
2.5. Descrição do Projeto	25
3. Apresentação, análise e discussão dos dados	33
3.1. Apresentação e análise de dados	34
3.1.1. Entrevistas	34
3.1.2. Grelhas de Observação de Comportamentos e Atitudes	47
3.1.3. Notas de Campo	63
3.1.4. Mini-Inquéritos	64
3.1.5. Portefólio	78
3.2. Discussão de resultados	78
Referências Bibliográficas	89
Anexos	1

Anexo 1.....	3
Anexo 2.....	5
Anexo 3.....	9
Anexo 4.....	11
Anexo 5.....	23
Anexo 6.....	27
Anexo 7.....	31
Anexo 8.....	37
Anexo 9.....	39
Anexo 10.....	47
Anexo 11.....	49
Anexo 12.....	57
Anexo 13.....	59
Anexo 14.....	65
Anexo 15.....	67
Anexo 16.....	75
Anexo 17.....	85
Anexos em CD.....	86

Índice de Figuras

Figura 1 - Desafio área da leitura	26
Figura 2 – Exercício de criação de histórias	26
Figura 3 - “Histórias ao Cubo”	27
Figura 4 - Programa de gravação <i>Audacity</i>	27
Figura 5 – Criação da história	28
Figura 6 – Criação da história	28
Figura 7 – Experimentação de sons em instrumentos de percussão	29
Figura 8 - Experimentação de sons em tambores de percussão	29
Figura 9 - Experimentação de sons em tambores de percussão	29
Figura 10 –Gravação de vozes	30
Figura 11 - Gravação de vozes	30
Figura 12 - Gravação de vozes	30
Figura 13 – Gravação de som em metalofone	31
Figura 14 – Gravação de som em piano	31
Figura 15 – Ilustrações para a história	31
Figura 16 - Ilustrações para a história	31
Figura 17 – Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 1	47
Figura 18 – Gráfico de apresentação das atitudes – Sessão nº 1	48
Figura 19 - Gráfico de apresentação dos comportamentos – Sessão nº 2	50
Figura 20 - Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 2	51
Figura 21 - Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 3	52
Figura 22 - Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 3	54
Figura 23 - Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 4	55
Figura 24 - Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 4	56
Figura 25 – Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 5	57
Figura 26 – Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 5	58
Figura 27 – Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 6	59
Figura 28 – Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 6	60
Figura 29 – Gráfico de apresentação dos comportamentos - Sessão nº 7	61
Figura 30 - Gráfico de apresentação das atitudes - Sessão nº 7	62

Índice de Tabelas

Tabela 1- Apresentação das entrevistas semiestruturadas	34
---	----

Introdução

As crianças adoram artes, seja música, teatro, dança ou fotografia. As crianças adoram sentir-se em movimento, adoram inovações e experiências diferentes. No entanto, hoje em dia as crianças estão expostas a um ritmo exigente no que respeita a rotinas. Além da escola, existem as atividades de enriquecimento curricular, as atividades externas à escola, os trabalhos de casa e o CATL, preenchendo quase a tempo inteiro todos os espaços livres que poderiam existir. A falta de tempo condiciona o envolvimento, a disponibilidade para criação e o contacto com novas experiências. O CATL surge como uma possibilidade de proporcionar às crianças o envolvimento em atividades das artes. Neste contexto há liberdade de escolha, há propostas variadas e há possibilidades de criação.

Neste sentido, foi desenvolvido o seguinte projeto, no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, da Escola Superior de Ciências Sociais de Leiria.

O distanciamento e a indiferença das crianças participantes neste projeto em relação às áreas da música e da literatura, despertou a atenção da investigadora. No caso da música, esta constatação revelou-se algo inesperada tendo em conta tratar-se de uma área consensualmente considerada apreciada pelas crianças. Contudo, verificou-se que o espaço dedicado a esta área no CATL raramente foi utilizado, apesar da diversidade de instrumentos musicais existentes e das dinâmicas efetuadas. O mesmo aconteceu na área da literatura para a infância. A biblioteca criada dentro da sala, com a colaboração de todas as crianças, inclui livros de todos os géneros literários. No entanto, apesar da diversidade e da localização privilegiada deste espaço, as crianças raramente o utilizavam por iniciativa própria. Por este motivo, decidiu-se implementar um projeto que interligasse as duas áreas, a música e a literatura para a infância, num projeto de criações artísticas.

O documento encontra-se dividido em três capítulos distintos, sendo o primeiro referente a uma revisão da literatura. Neste campo, são identificadas as opiniões de diversos autores relevantes para este projeto, incidindo em conceitos como os centros de atividades de tempos livres, a música no CATL, a literatura para a infância e a importância dos projetos criativos no contexto de CATL. Apesar da abrangência destes conceitos, foram selecionados os aspetos mais importantes e adequados a este projeto.

Seguidamente, no segundo capítulo, apresenta-se a problemática encontrada, bem como a pergunta de partida do projeto de intervenção. Verificamos de seguida a definição do objetivo geral e dos específicos, a caracterização da instituição onde decorreu o projeto e dos intervenientes no mesmo. Importa referir ainda neste capítulo as metodologias selecionadas, que orientam todo o projeto com o objetivo de recolher os dados necessários para a discussão dos resultados.

Para concluir este capítulo, são descritas as sessões realizadas no projeto, por ordem cronológica.

No terceiro e último capítulo do trabalho, realiza-se a apresentação, análise e discussão dos dados. Identificam-se neste ponto a análise aos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente às entrevistas, às grelhas de observação, aos mini-inquéritos e ao portefólio. De seguida, na discussão dos resultados os autores apresentados na revisão da literatura sustentam os resultados obtidos neste trabalho.

1. Enquadramento Teórico

No Enquadramento Teórico é apresentada uma revisão da literatura considerada pertinente para a compreensão da temática estudada. Neste capítulo serão apresentadas análises bibliográficas que pretendem responder à questão de partida do estudo.

1.1. Centros de Atividades de Tempos Livres

Os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL) são uma resposta social cada vez mais procurada pelos pais e encarregados de educação, que encontram nestes espaços horários prolongados de acompanhamento às crianças, bem como atividades adequadas ao público.

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990)

Contudo, em linha com o anteriormente exposto, as crianças não dispõem do tempo livre que lhes deveria ser proporcionado. Os seus horários diários excedem largamente as cinco horas obrigatórias na escola. O pediatra Mário Cordeiro (2012) refere que o ensino formal é muito importante e devemos estimular as crianças para isso. Mas depois de cinco horas de atividade letiva, é preciso descansar e brincar. As outras atividades que as crianças realizem devem ter uma metodologia lúdica.

Os pais estão condicionados pelos seus horários laborais e raramente têm possibilidade de ir buscar as suas crianças às escolas. Esta tarefa é maioritariamente realizada por Centros de Atividades de Tempos Livres, que oferecem um horário alargado e ajustado a estas necessidades. A maioria das crianças traz trabalhos de casa para realizar no CATL. Esta tarefa, muitas vezes, chega a ocupar duas horas do dia da criança, que permanece novamente sentada, a escrever, interpretar, resolver e a tentar concentrar-se, tarefa esta difícil de executar depois de um dia inteiro a fazê-lo.

“A culpa é das cadeiras... Ir à escola é estar sentado numa cadeira. É estar sentado em fila, com uma pequena mesa à frente. É estar sentado de costas para os colegas e a olhar para as costas de alguém. Ir à escola é estar sentado de lápis na mão a copiar algo. É estar

quieto e mudo a observar o movimento cénico de um professor. É ouvir ecos de vagas explicações de algo há muito descoberto e de que não se percebe o sentido. É estar rodeado de mobiliário que invade o espaço e dificulta a mobilidade dos pequenos corpos que nele habitam...” (Lopes, 2011, p.19)

Como refere a autora citada anteriormente, é necessário inovar no ensino, transportar as cadeiras para a rua e aprender através do brincar, a criar, a descobrir e a imaginar. Idealizar o ensino desta perspetiva é um desafio, que pode parecer difícil e inatingível. O CATL surge como um espaço onde, apesar de todas as obrigatoriedades exigidas, permite que as crianças ainda consigam ter tempo para brincar.

“... a criança brinca para descobrir o Mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta. Se estivermos com atenção às brincadeiras das crianças, percebemos que elas brincam para se apropriar do mundo dos adultos, interpretando-o segundo os seus próprios interesses e culturas. O brincar é um comportamento que permite o conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, o que leva a considerar a actividade lúdica como intimamente relacionada com o desenvolvimento da criança e, assim, com a aprendizagem. Muitas vezes, as brincadeiras das crianças podem parecer frágeis e encantadoras, ruidosas, inapropriadas ou turbulentas – na lógica dos adultos. No entanto, este brincar faz parte da(s) culturas(s) da infância e para as crianças, ele é um acto muito sério” (Araújo, 2009, p. 132).

Este tempo para brincar, surge depois de terminadas as obrigações da escola (trabalhos de casa) e das exigências dos pais (estudar). Apesar de todos os esforços para que o tempo livre seja privilegiado nestes espaços, não existe um consenso que o permita. As atividades lúdicas, nestes contextos com idades heterogeneizadas, permitem enriquecer esta interação entre pares, levando-os a descobrir novas aprendizagens através de uma transmissão dinâmica dos conhecimentos.

“A actividade lúdica favorece a integração da criança na comunidade. A interacção dos mais velhos com os mais novos, a transmissão de saberes, de conhecimentos como contar histórias, brincar ao faz-de-conta, promover os jogos tradicionais, dar testemunho das tradições, ajuda na valorização do património comum e a manter viva a cultura e as características específicas de determinada comunidade”. (Sarmento T. e Manuela F., 2008, p. 68)

Acontece que enquanto algumas crianças aproveitam para brincar e envolver-se em projetos criativos, há outras que são consumidas pelo trabalho exigido por pais e professores, desanimando e aprendendo muito menos do que se estivessem a brincar com os seus pares. Como refere Araújo (2009, p.116), “Seria desejável que os espaços que as crianças frequentam nos seus tempos livres, pudessem ser espaços onde elas se entretivessem a si próprias, descobrindo umas com as outras (e com os adultos), e menos uma “escola” onde as crianças têm supostamente de aprender competências formais (escolarizadas).”

O CATL acompanha o desenvolvimento de cada criança desde a sua formação pessoal e social, expressões, estudo acompanhado e conhecimento do mundo. Neste contexto são admitidas crianças entre os 6 e os 12 anos de idade. Esta pluralidade de idades resulta em diferentes necessidades e interesses por parte do grupo, sendo necessário criar um equilíbrio na gestão de atividades a programar e na ocupação dos seus tempos livres.

Em crianças destas idades é comum existirem manifestações de ansiedade, falta de paciência, dificuldade no cumprimento de regras e conflitos entre pares. É principalmente na sala de aula que surgem estes comportamentos, onde as crianças estão condicionadas a muitas ações e expostas a exigências que ultrapassam muitas vezes a condição de cada criança. Como referem Martins e Teixeira (2014),

“Muitos comportamentos indisciplinados estão relacionados com a ineficiência da prática pedagógica, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis de mais), inadequação da organização do espaço de sala de aula e do tempo de realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor e, conseqüentemente, poucos incentivos à autonomia e às interações entre os alunos, uso constante de sanções e ameaças visando ao silêncio da turma, pouco diálogo, etc.” (Martins & Teixeira, 2014, p.85).

As grandes tarefas com que as crianças destas idades se defrontam passam pelo desenvolvimento de um sentido de autoeficácia e de autoconfiança, pelo desenvolvimento de relações de amizade e pela adaptação ao meio escolar. (Cummings, Davies & Campbell, 2000).

É também nesta fase que as crianças começam a passar menos tempo com os pais, inserindo-se em novos contextos sociais onde são expostas a novos desafios académicos e relacionais. O CATL oferece-lhes a possibilidade de se integrarem em projetos artísticos, envolvendo áreas do seu interesse tais como a música, a expressão plástica, a fotografia, a dança, a literatura, a expressão motora, entre outras. Na escola, apesar da tentativa de inserção das artes, ainda assistimos a um distanciamento entre estas e os docentes.

“A inserção das artes na educação tem sido, desde sempre, uma questão problemática e algo paradoxal, situada entre a afirmação da sua pertinência para uma formação humanista e criativa e as diferentes dificuldades que têm existido no que diz respeito à sua implementação no currículo” (Vasconcelos, 2002, p.1)

No 1º Ciclo do Ensino básico surgem as Atividades de Enriquecimento Curricular como uma solução da escola a tempo inteiro. Para os pais trata-se de uma solução gratuita de ocupar as crianças até que saiam dos empregos. Palhares refere que,

“A escola pública que hoje se esboça é, assim, uma instituição mais ampla, diversa e contraditória, porque se estendeu e prolongou o cotidiano educativo de crianças e jovens, quer em tempo de permanência no seu interior, quer nos ajustamentos que isto implicou para a frequência tardia de outras atividades fora da escola, porque acolheu novos públicos, construiu um catálogo de novas formações para além da oferta clássica e fomentou o desenvolvimento de atividades extra letivas, com vista ao suposto enriquecimento curricular dos alunos; e porque apesar do «declínio do seu programa institucional» (Dubet; 2002), insistiu na velha forma escolar” (Palhares, 2009, p. 55).

Apesar de a participação ser facultativa, estas atividades são frequentadas por muitas crianças, que acabam por encontrar nelas uma ligação com as artes. Na perspetiva de Maria do Céu Roldão (2008) a

“oferta extra escola, para os que a podiam suportar financeiramente, teve sempre uma dupla valência – por um lado ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e por outro oferecer aos filhos um enriquecimento da sua formação (...) essas duas finalidades são também as que em última análise legitimam a criação formal das Atividades de Enriquecimento Curricular, acrescidas de uma terceira, que não deve ser subestimada: tornar mais equitativo o acesso de todas as crianças e famílias a recursos deste tipo, independentemente dos seus estatutos sócio-económicos” (2008, p.2)

É neste seguimento que o CATL surge, como outra solução para os encarregados de educação. O horário é ainda mais alargado e a participação em atividades artísticas é igualmente privilegiada. No CATL é criado um equilíbrio, entre tarefas escolares, tempo livre e participação em atividades e projetos artísticos. Neste contexto surge a missão de estimular a participação ativa dos indivíduos e de inculcar um maior dinamismo sociocultural, tanto no individual como no coletivo, através da implementação de projetos criativos.

1.2. A Música no CATL

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprios, aos outros e à vida. (Gordon, 2000)

A música desperta-nos para todos os nossos sentidos e emoções, para as nossas capacidades cognitivas e emocionais, num processo de contínuo desenvolvimento. Em contexto de CATL a música aparece como chave do processo interventivo, ajudando a despertar nos grupos discussão de ideias, reconstrução de pensamentos, reflexão pessoal sobre escolhas e emoções que reflitam essa escolha.

São nos primeiros anos de vida que são construídos os primeiros alicerces para o futuro de cada criança ao nível da música, “(...) é muito importante que a criança comece a fazer música desde o início, sem a rigidez tradicional, ainda que muitas vezes com poucos meios e conhecendo um vocabulário musical reduzido” (Sousa, 1995, p. 46). Nesta fase a criança recolhe todas as informações que lhes são dadas e transforma-as em conhecimento, sendo uma mais-valia para o futuro.

À medida que crescem, as crianças são desafiadas a envolverem-se em novas propostas relacionadas com a música. Esta área constitui um processo dinâmico que desenvolve a criatividade, promove a autodisciplina, desperta a consciência rítmica e estética e favorece a socialização, tendo também influência na vida social da criança.

A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro (Ministério da Educação, 2001, p. 165).

As músicas que ouvem estão presentes na sua cultura, nas lengalengas, nas canções, nas brincadeiras, determinando assim um grupo social ao qual pertencem. A música é uma ferramenta crucial na aprendizagem de regras sociais através de jogos de roda, filas indianas, diferentes posições, danças de roda, onde encontram situações de perda, de escolha, de decepção ou de dúvida. Estas regras sociais, em conjunto com capacidades físicas, motoras, emocionais e sociais adquiridas ao longo da infância, vão ser fatores importantes na fase escolar destas crianças, onde a música ocupa lugares e ambições diferentes.

No contexto de CATL a música surge como uma expressão artística, integrada nas áreas de desenvolvimento dos planos individuais de cada criança. A música aparece não só em atividades e projetos, surge comumente no dia-a-dia de cada criança, através de recursos como o MP3, o telemóvel ou o computador. Ouvem a música que gostam, com que se identificam e surge como uma forma natural de sociabilização.

Neste seguimento, Costa (2012) afirma que é muito provável que as músicas mais escutadas pelos jovens sejam aquelas que lhes fornecem maiores simbolismos e significados, permitindo estabelecer relações, mobilizar conhecimentos e facilitar a realização de aprendizagens. As crianças destas idades, vivem intensamente a relação com o outro e o trabalho em grupo. A música surge no CATL como uma ferramenta para a sociabilização, através de discussão de opiniões e partilha de conhecimentos entre pares. As oportunidades e os contextos de participação e aprendizagem que proporcionamos às nossas crianças, contextualizados e ajustados às suas características sempre individuais e transitórias, têm influência no seu desenvolvimento, não só musical, mas também das suas identidades (Milhano, 2011 a, b).

A música neste contexto surge também com um potencial integrador, através do gosto por canções, cantores ou estilos musicais. Em grupo, aprendem a aceitar opiniões, a descobrir novas abordagens, ao mesmo tempo que enriquecem o seu conhecimento musical. Sousa (2003) refere que,

Neste sentido, é correto dizer que é nas atividades de grupo que a criança descobre que os outros pensam de maneira diferente da sua, que aprende a aceitar estas, a expressar as suas ideias de modo a fazer-se compreender pelos outros, passando do querer impor as suas ideias para a aceitação e apoio das ideias dos outros, mesmo quando não concordam

com as suas, o que corresponde ao início do desenvolvimento das capacidades de cooperação, que poderão chegar ao altruísmo (Sousa, 2003, p. 78).

Em linha com o exposto, Gifford (1988), refere que

a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som, [...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (Gifford, 1988, p. 118).

Como já referimos anteriormente, a música promove momentos integradores e que ao mesmo tempo desenvolvem atitudes de concentração e memória. O conceito da música, no seu universo de benefícios e aspetos positivos, concerne uma ação essencial, escutar, que mobiliza a criança para uma postura atenta e ouvinte.

A música é possivelmente a única arte que mobiliza uma atitude e um comportamento, que é escutar. Quando eu digo escutar não falo em ouvir. Para escutar é preciso concentração, atenção e focalização. A importância das artes na escola, no caso da música, é que ela é o único lugar em que o sensível e o cognitivo são absolutamente a mesma coisa. (Favaretto, 2012, p. 55).

1.3.Literatura para a infância

Os Livros

Apetece-me chamar-lhes irmãos,
tê-los ao colo, afagá-los com as mãos,
abri-los de par em par,
ver o Pinóquio a rir e o D. Quixote a sonhar;
e a Alice do outro lado do espelho
a inventar um mundo de assombros que dá gosto visitar.
Apetece chamar-lhes irmãos e
deixar brilhar os olhos nas páginas das duas mãos.

José Jorge Letria (1997, p. 9)

O conceito de literatura para a infância remete-nos imediatamente para expressões como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre”, dos contos maravilhosos para crianças.

Ao analisarmos o contexto da literatura para a infância, podemos inferir que se trata de uma escrita realizada por adultos destinada a crianças. Da pesquisa efetuada, emergem outros conceitos semelhantes, como literatura infantil, literatura infanto-juvenil ou ainda literatura para crianças. Contudo, tal como refere o autor Barreto (2002, p. 305) o conceito de literatura para a infância “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

Em linha com o exposto, Ana Ramos (2007, p. 67) entende por literatura para a infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e ainda que “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”.

Os livros infantis respondem maioritariamente a questões com que as crianças se deparam, e através de imaginários e representações simbólicas, essas perguntas obtêm resposta. Como refere Manzano (1988) a literatura para a infância desperta o fascínio das crianças porque responde às suas necessidades, desejos, inquietações, angústias, já que é “protagonizada por personagens que sentem e pensam como eles, vivem os mesmos problemas e apontam soluções” (1988, p. 144). É comum encontrarmos livros infantis que abordam temáticas sobre: quem somos, de onde vimos, o que devemos ou não fazer, o que queremos ser, entre tantas outras. É fundamental que a criança comece a dar-se conta, desde muito cedo, que o que nasce dos livros não nasce uma única vez para desaparecer em seguida, mas pode renascer sempre que nós desejarmos. (Traça, M. 1992, p. 77).

A literatura para a infância surge como um instrumento que acompanha as crianças na construção da sua formação e da sua personalidade. Nos livros, identificam-se com personagens, descobrem novas palavras, associam emoções e sentimentos e descobrem o universo incrível entre a vida real e o imaginário maravilhoso.

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (Coelho, 2000, p. 27).

A literatura para a infância auxilia as crianças a relacionarem o que leem com o conhecimento do mundo. Além disso, proporciona momentos de prazer, imaginação e descoberta. O livro é uma ferramenta essencial para quem trabalha com crianças. A utilização do livro em várias dinâmicas ajuda as crianças na compreensão de conceitos, que dificilmente seriam compreendidos apenas com transmissão de conceitos. Entre os seis e os doze anos, a faixa etária do grupo em estudo, os livros são vistos como o “monstro” que mora nas prateleiras da sala e da biblioteca. Contudo, se a literatura ou o livro forem propostos numa atividade, onde a história é trabalhada e relacionada com outras temáticas, esta ideologia acaba por se dissipar. A conexão entre as crianças e o livro, depende essencialmente da relação que os professores, pais ou animadores têm com a literatura. Como defende a autora Natércia Rocha (1992, p.15) não se nasce com amor ou desamor pela leitura; ambos são gerados no confronto, precoce ou tardio, e depois explode o conflito entre “morrer” e “viver”. As histórias ao adormecer as crianças, não são clichê, são a ligação com o mundo encantado dos sonhos. As histórias para ‘acalmar’ um grupo de crianças agitado, acalmam realmente, porque levam o grupo a imaginar, a sonhar, a relacionar o seu “eu” com as personagens da história. As histórias dos livros para a infância refletem o conforto que as crianças precisam e a magia que as leva muitas vezes a querer voltar a pegar num livro. Veloso e Riscado (2002, p. 29) dizem-nos que “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.”

Os hábitos de leitura ensinam-se, transmitem-se, mas principalmente criam-se. Criam-se através de dinâmica de leitura, de uma relação pacífica entre criança e livro e de experiências variadas relacionadas com as artes e outros conceitos. Um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto. (García Sobrino, 2000, p. 40)

São os adultos que têm esta responsabilidade, de motivar as crianças e de as envolver em atividades entusiastas relacionadas com a literatura para a infância. Assumindo o papel de dinamizadores, Leonor Riscado (2001, p.5) refere “Esquecem-se eles de que as crianças só poderão educar o gosto se forem expostas a múltiplas experiências estéticas e que evidentemente ainda não têm o conhecimento do mundo, da linguagem, da Arte que lhes permita uma selecção de qualidade.”

Além de todas as motivações inerentes, também os adultos precisam de contar histórias às crianças. O livro assume o papel principal em muitas atividades do quotidiano das crianças. Em contexto de CATL, o livro associa-se a muitas atividades, principalmente na área das expressões. Para o adulto professor ou animador, o livro facilita muito processos de relação, de compreensão e aprendizagem.

Em linha com o exposto, António Torrado (1992, p.17) refere “Estou cada vez mais convicto de que a maior parte da nossa Literatura para crianças é desencadeada mais pela necessidade que alguns adultos sentem de contar histórias do que pela necessidade que as crianças têm de ouvir histórias”.

1.4. A importância dos projetos criativos em Centros de Atividades de Tempos Livres

Os projetos criativos têm a particularidade de serem transversais no fazer, pensar e criar. Estes podem abranger diversas áreas, artes, cultura, património e a envolvência de todas. A palavra projeto pode inserir-se em vários conceitos distintos. Na opinião de Amílcar Martins (2002), um projecto diferencia-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem não só pelos domínios do sentido e da intenção que o orientam, mas também pela própria organização, realização e efeitos que dele se engendram. (Martins, 2002, p. 93).

Os projetos implicam uma relação com os outros, o contato com experiências diferentes e uma envolvência com novos saberes que vão auxiliando na formação pessoal de cada criança. Os projetos implicam mais duração que uma atividade, logo, há uma relação com o outro que se vai fortalecendo, surgindo valores de confiança e compromisso com o projeto. Em CATL, os projetos desenvolvidos envolvem maioritariamente as artes.

António Vasconcelos (2006) afirma que

A realização de projectos artísticos diversificados [...], é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade (2006, p.12).

As artes assumem um papel relevante neste contexto, “essencialmente enquanto facilitadoras da interdisciplinaridade e transversalidade das mesmas e destas com outras áreas do saber” (Mota, 2007). Todas as crianças mostram mais facilidade em se expressar através das artes, possivelmente pela valorização de todo o processo de aprendizagem e não tanto pelo produto final. Neste sentido, é importante voltar a salientar que, o currículo nacional do ensino básico – competências essenciais da Educação Artística (2001) indica que,

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (p.149)

No CATL é planeado um programa de atividades diversificado em temáticas, em experiências e em sensações, permitindo enriquecer o conhecimento de cada criança. Sendo um contexto de educação não formal, o CATL é um espaço propício ao desenvolvimento de projetos criativos, permitindo o distanciamento necessário do ambiente escolarizado. Gadotti, (2005, p.2) cita a autora Belle, expondo que a educação não-formal compreende “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”.

A educação não formal não é estática, é um campo aberto, que está em construção. É composta de uma grande diversidade sendo um aspecto muito interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais. Por essas características, a educação não formal permite uma certa irreverência ao lidar com aspectos do contexto educacional e com as relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando a criação. (Garcia, 2013, p.477)

No contexto de CATL, não existe a obrigatoriedade de participar em atividades e projetos. As crianças são livres de decidir no que querem participar, são autônomas para fazer as suas escolhas. A educação não-formal surge neste contexto por se distanciar das vivências da escola, por transmitir conhecimentos sem necessidade de avaliar, por permitir esta liberdade de escolha e de envolvimento. (Libâneo, 2000) afirma, em linha com o exposto, que a Educação Não-Formal: seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

Neste projeto, a proposta para o CATL incidiu na relação entre a música e a literatura para a infância. Áreas distintas, com particularidades completamente divergentes, mas com potencial criativo equivalente.

Em relação à música, os princípios orientadores da educação musical para o 1º Ciclo do Ensino Básico referem propostas de jogos de experimentação em torno da voz, do corpo e dos instrumentos, o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som. A literatura infantil é rica em palavras, personagens, cenários e fantasia. Cada história passa uma mensagem, baseada em sentimentos, emoções, histórias de vida ou com finalidades educativas. É possível trabalhar estes textos musicalmente, cantando palavras, encontrando ambientes sonoros e até criando intensidades que caracterizem cenas, personagens ou elementos.

Transformar textos em música tem uma larga tradição na área de educação musical. Talvez tenham sido Carl Orff e Murray Schafer quem definitivamente introduziu de uma forma mais sistemática a necessidade de improvisar e criar música a partir de parlendas como trava-línguas, fórmulas de escolha e mnemônicas, assim como rimas, quadrinhas e ditos populares. Aos textos advindos da literatura oral foram dados

alturas, timbres, ritmos e, assim, as palavras passaram a cantar. (Souza et al., 2006, p. 9).

Esta relação de interdisciplinaridade não pretende minimizar o valor dos livros nem da música, que por si só cumprem o seu papel educativo. No entanto, este trabalho conjunto pode trazer benefícios tanto aos alunos como aos docentes, que complementam o seu trabalho com outras disciplinas e alcançam resultados positivos.

A interdisciplinaridade permite a organização de conteúdos e torna-os transversais a várias disciplinas, portanto “(...) o significado da palavra interdisciplinaridade é o objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (Pombo, 1994, p.10).

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (Snyders, 1992, p.135)

Neste sentido, o livro é uma ferramenta que possibilita trabalhar a música através dos seus enredos, das suas personagens e das suas ações. Muitos deles abordam instrumentos de orquestra, podendo ser uma boa iniciação para a aprendizagem destes conceitos.

Nos livros infantis, alguns autores utilizam a temática musical em suas histórias, nas quais os personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais. As ilustrações dos instrumentos ou personagens coadjuvantes musicais muitas vezes passam para um segundo plano no momento da “contação da história”. A aula de música pode resgatar essa temática, muitas vezes recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens. Para que essa parceria se torne significativa, o primeiro momento da contação precisa ser interessante, utilizando efeitos sonoros, sons de instrumentos ou a participação das crianças realizando sons onomatopáicos, cantando ou criando ambientes sonoros. (Ponso, 2011, p.98)

Porém, não é rigorosamente necessário que a temática da música esteja implícita na história já que as crianças facilmente encontrarão forma de as musicar através da sua curiosidade e imaginação.

Ler histórias, adicionando movimento, drama e entoações é a base para musicar a história. Por outro lado, as histórias que falam de música, trazem conceitos fundamentais, que só através de histórias se conseguem transmitir, como a afinação, os nomes de instrumentos, orquestra, pautas, entre outros.

No projeto “Canta-me uma história”, a música e a literatura surgem como aliados na construção de uma história musicada. A literatura para a infância surge no início das sessões com a proposta de várias dinâmicas relacionadas com o tema, até à construção da história final. A música aparece seguidamente, desafiando as crianças a descobrirem sons do corpo e dos instrumentos para ambientar a história e a utilizarem a sua voz para narrar personagens.

A exploração das características dos sons passa também por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos, neste caso, da natureza (água, vento, sons de animais...). Assim, quando se recorre a técnicas de *saber fazer* é necessário ter presente que a música constitui um processo dinâmico que desenvolve a criatividade, promove a autodisciplina, desperta a consciência rítmica e estética e favorece a socialização. (Pedrosa, 2016, p.126)

Além de todos os objetivos em destaque neste projeto, é importante salientar as oportunidades surgentes para o grupo com a participação neste projeto, constroem aprendizagens e fortalecem conhecimentos. Na área da música, para Oliveira, M. e Milhano, S. (2010:13), a música é “promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento.” Relativamente à literatura para a infância, reforçar a ideia que, segundo Veloso (1994), é uma fonte inesgotável de gozo estético, graças à linguagem e ao universo de ficcionalidade proporcionado. É a imaginação o verdadeiro motor deste choque entre a dimensão poética do texto e a capacidade que o receptor manifesta em penetrar no seu âmago (1994, p. 44-45).

2. Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas indicadas para este projeto, fazendo uma contextualização aos instrumentos de recolha de dados.

2.1. Descrição do Estudo

Segundo Erasmie e Lima (1995) “colocar questões é uma arte. Sem questões claras não existe qualquer base para a investigação. As questões que levantamos, bem como, as ideias sobre as observações que fazemos, dependem largamente das nossas hipóteses ou da nossa teoria e esta nossa teoria faz com que coloquemos algumas interrogações e ignoremos outras, que podem ser igualmente importantes...” (1989, p.95).

Após a análise do contexto de trabalho e das características do grupo, a investigadora definiu a seguinte questão de partida para este projeto:

“Qual o contributo de um projeto criativo em contexto de CATL nas perceções, atitudes e comportamentos das crianças nos domínios músico-literários?”

No início do ano letivo 2015/16, a investigadora realizou uma análise aos comportamentos e atitudes do grupo em relação à participação espontânea das crianças nas áreas da sala do CATL, como a biblioteca, o espaço audiovisual, o espaço do teatro, o espaço natureza, o cantinho da música e o espaço da informática. Esta necessidade surgiu quando a investigadora iniciou a redação do Projeto Socioeducativo de sala. Era claro algum desapego e até indiferença do grupo para com os espaços da sala, nomeadamente, o da música e da biblioteca. O grupo de crianças renova-se todos os anos e as áreas sofrem também alterações consoante a avaliação efetuada. São alterados os objetos presentes e a própria dinamização do espaço, de modo a tentar garantir a sua utilização espontânea por parte das crianças. Neste sentido, a investigadora observou a regularidade de utilização destes espaços. Após observação de três meses, de setembro a novembro de 2015, constatou-se que as áreas menos frequentadas eram a biblioteca e o cantinho da música. Esta observação, deu o mote a este projeto.

A biblioteca do CATL está provida de mais de 1500 livros, desde enciclopédias, bandas desenhadas, contos tradicionais, livros de lazer e jogos, livros educativos, ciências, desporto, lendas e histórias infantis. Numa atividade desenvolvida em contexto de sala,

os livros foram divididos e organizados por categoria, surgindo posteriormente a oportunidade de as crianças requisitarem estes mesmos livros. Apesar da organização, da oferta variada e do incentivo do adulto, a adesão a este espaço não foi significativa. Durante os três meses de observação foram requisitados três livros, dois deles pela mesma criança e um deles por uma criança que não sabia ler na altura.

Relativamente ao cantinho da música, é composto por diversos instrumentos como xilofones, paus-de-chuva, maracas, clavas, tambores e até alguns construídos manualmente pelo grupo. Na sala de música da instituição, utilizada pela restante comunidade educativa, existe ainda um piano, pratos de choque e vários metalofones. Esta área, à semelhança da biblioteca, foi praticamente inutilizada. Foi registada unicamente a utilização de um tambor para integrar uma brincadeira da casinha. Analisando estas situações, considerou-se realizar um projeto relacionando estas duas áreas, a música e a literatura para a infância.

A relação adjacente da investigadora com a área da música evidenciou ainda mais a escolha desta temática. A investigadora é praticante de flauta transversal e guitarra clássica desde o ano 2000, tendo lecionado estes instrumentos a crianças e jovens. Pertence ainda a uma Orquestra Filarmónica, cujo objeto social é desenvolver a formação de músicos para a mesma, bem como a promoção de atividades artísticas e a criação de um espaço de descoberta e desenvolvimento de aptidões musicais. Neste seguimento, a investigadora lecionou ainda nos últimos anos, aulas de música a crianças entre os 0 e os 5 anos, em creches e jardins-de-infância e entre os 6 anos e os 10 anos, em contexto de AEC. Nestes contextos observou e analisou vários públicos, dinâmicas e múltiplas formas de trabalhar com a música. Um dos desafios que idealizou dá lugar agora a este projeto, numa relação entre a música e a literatura para a infância, outra área apreciada pela investigadora.

Para que esta investigação seja estruturada e organizada é necessário definir objetivos que suportem a mesma. Desta forma, definiu-se o objetivo geral, apresentado de seguida: “Compreender as perceções de um grupo de crianças em contexto de CATL sobre a sua participação no projeto de criação músico-literário”. Este objetivo define o ponto de partida para a análise do projeto, enquanto os objetivos específicos elucidam concretamente o que o investigador pretende estudar, tendo-se definido os seguintes para este documento:

- Conhecer as atitudes evidenciadas no contexto de CATL pelas crianças no domínio da literatura durante a participação no projeto;
- Conhecer as atitudes evidenciadas no contexto de CATL pelas crianças no domínio da música durante a participação no projeto;
- Entender o comportamento das crianças no contexto de CATL em relação a atividades literárias durante a participação no projeto;
- Entender o comportamento das crianças no contexto de CATL em relação a atividades musicais durante a participação no projeto.

Tendo em conta que a escolha da metodologia deve ocorrer em função da natureza do problema a estudar considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu auge nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos. Para desenvolver este estudo é necessário definir uma população base, um grupo de crianças integradas em contexto de CATL, entre os 6 e os 12 anos. O dilema das metodologias qualitativas é a complexidade do processo, existindo um grande risco de cometer imparcialidades.

Tendo em conta as características deste projeto, optou-se pelo paradigma qualitativo. Segundo Creswell et al. (2007) toda pesquisa requer uma base filosófica para a investigação e todo o pesquisador precisa de estar ciente da visão do mundo implícita ou paradigma que guia os seus estudos. Com isto é necessário verificarmos a necessidade de definir concretamente o nosso caminho, objetivando a teoria e a prática. Tendo em conta este estudo e investigação, em que se pretende analisar um público específico com comportamentos analisáveis, recorreremos à análise qualitativa, que segundo Bardin (2004) não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.

No seguimento da escolha deste paradigma, definiu-se que a investigação-ação seria a metodologia indicada para este tipo de projeto. Desconstruindo o termo de investigação-ação podemos relacionar com o conceito aprender-fazendo, onde se investiga e se age, em busca de resultados. Neste seguimento, para Kemmis e McTaggart, (1992),

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo. (p.9-10).

Neste sentido, entende-se que a investigação-ação implica propósitos de mudança. Segundo Ainscow (2000), a investigação-ação obriga a que o público em análise “assuma a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação”, ampliando a qualidade do processo.

Esta metodologia é também a que mais se enquadra nos contextos educativos, principalmente nos seus problemas, repensados através de mudanças e da aprendizagem retirada dessas mesmas mudanças. É um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (Arends, 1995)

Contudo, segundo a autora Bell (2008) a investigação-ação não se limita, é claro, a projectos levados a cabo por professores num contexto educacional. Adequa-se a qualquer situação (...)

A investigação-ação permite o contato e discussão entre investigador e intervenientes, gerando processos motivadores e dinâmicos de descoberta de novas soluções de aprendizagem. Para finalizar, a investigação-ação assume a colaboração entre pares e a oportunidade de discussão de ideias numa relação de proximidade em busca de mudanças que beneficiem o trabalho, o projeto ou até a ideia em questão, assim sendo (...) a Investigação-Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (Coutinho, 2009, p.360)

2.2. Técnicas de Recolha de Dados

A seleção das técnicas de recolha de dados a utilizar numa investigação pode ser fulcral para um resultado bem-sucedido e uma análise simplificadora e concreta. Neste sentido, o investigador deve definir, conscientemente e ciente dos objetivos definidos para o estudo, uma ou mais técnicas que se adequem ao método de investigação definido.

Observação Direta e Participante

Para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2000), a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados nos estudos qualitativos porque, como menciona Vale (2000, p. 233), possibilita “comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

Tuckman (2000) menciona que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Registos áudio e vídeo

Esta técnica permite ao investigador recolher a imagem, som e movimento da realidade, permitindo rever a intervenção realizada e observar factos que lhe tenham escapado nesse momento. Todas estas técnicas permitem analisar com mais rigor as intervenções, e neste caso em particular, devido ao grupo ter muitos elementos, permitirá avaliar a participação individual de cada um. No registo áudio farão ainda parte os estudos e ensaios para a musicalização e narração da história, que permitirão analisar e avaliar em grupo, e identificar melhorias ou alterações.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados selecionados para esta intervenção foram as entrevistas realizadas antes e depois das intervenções, as grelhas de observação de comportamentos e atitudes, os mini-questionários no final de cada sessão, as notas de campo para o investigador e ainda um portefólio, contendo materiais que as crianças intervenientes consideraram pertinentes.

Entrevista Semiestruturada Individual

A realização de entrevistas permite obter informação muito pertinente sobre a opinião das pessoas, sendo possível adequar-se e adaptar-se às pessoas e ao local e permitindo presenciar o tom de voz e a expressão dos indivíduos, enriquecendo imenso os dados recebidos. Segundo a autora Bell (2008, p.137),

“A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca o poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria”.

Tendo em conta este projeto, considerou-se pertinente realizar entrevistas a uma amostra do grupo, porque iria valorizar as ideias e perceções de cada criança de uma forma real e próxima.

Nesta investigação foram efetuadas entrevistas aos participantes antes e depois da intervenção, de forma a perceber as suas ideias iniciais e eventuais mudanças, assim como as noções básicas que cada um tem acerca dos temas trabalhados. Estas serão realizadas individualmente, a três crianças do CATL, com idades entre os 7 e os 10 anos. A seleção das crianças foi realizada com base na sua previsível frequência no CATL. As crianças entrevistadas são geralmente assíduas e participantes ativas nas atividades do CATL e, por inerência, sê-lo-ão no projeto.

O guião criado para as entrevistas inicial e final, está apresentado nos anexos 8 e 10, respetivamente. A transcrição das entrevistas inicial e final estão presentes nos anexos 9 e 11, respetivamente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.136) “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...)”.

O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.” (Quivy, 2005 p. 193)

Por seu lado, Máximo-Esteves (2008, pp. 92-93) afirma que: na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal,

durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

Grelhas de observação

As grelhas de observação de comportamentos e atitudes, presentes no anexo 9, são um instrumento que permite registar ao longo da intervenção os comportamentos e atitudes das crianças participantes. Estas serão preenchidas pela investigadora no final de cada intervenção. Cada criança do grupo terá uma grelha preenchida individualmente, e serão utilizadas todas as sessões. Estas grelhas contribuirão para a recolha de dados nos domínios da participação nas tarefas, comportamento, interação e comunicação e nas atitudes em relação à sessão. Com o preenchimento das grelhas será possível identificar evoluções a nível comportamental e em relação às atitudes. Esta análise será realizada a meio e no final da implementação do projeto.

As grelhas de observação construídas foram adaptadas e ajustadas a partir de uma grelha desenvolvida no Núcleo de Estágio de Psicomotricidade em Saúde Mental Infantil do curso de Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana e já adaptada por Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, sob a orientação do Professor Doutor Rui Martins, no ano letivo 2011/2012.

Mini-questionário

O mini-questionário (ver anexo 11) compreende um registo escrito e individual realizado por cada criança interveniente no final de cada sessão. Este instrumento contém cinco questões centradas nas dificuldades, aprendizagens e motivações sobre a sessão realizada, permitindo uma análise e observação eficazes sobre a perceção das crianças em relação à dinâmica apresentada. O mini-questionário tem ainda a vantagem de permitir que todas as crianças o preencham com facilidade, devido à condicionante de algumas ainda não saberem escrever corretamente. Os mini-inquéritos foram criados com a finalidade de serem intuitivos, fáceis de preencher e adaptados a todas as crianças. A ideia principal desta estrutura surgiu porque iria ser um instrumento utilizado no final de cada sessão, ou seja, era teria de ser um documento simples, que rapidamente fosse analisado e preenchido. A extensão do mesmo condicionaria certamente as respostas das crianças, e não poderia ser utilizado em todas as sessões, pelo risco de saturação dos participantes.

Portefólio

Um portefólio corresponde a uma organização planeada de trabalhos produzidos pelos alunos, durante um determinado período de tempo, que evidência a aprendizagem e a reflexão desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006).

O portefólio, neste projeto, será apresentado numa caixa grande, dando a possibilidade ao grupo de ir colocando memórias das sessões e do projeto em específico, como fotos, imagens, ideias, dificuldades, opções tomadas, textos, entre outros. Será ainda criada no computador da sala uma pasta, onde serão disponibilizados todos os vídeos, sons, imagens e pesquisas. As crianças terão acesso a todos estes instrumentos, permitindo-lhes observar o processo e integrar-se nele diariamente.

Notas de Campo

As notas de campo são efetuadas pelo investigador sobre a atividade realizada, sem acesso dos alunos, onde são transcritas anotações fiéis sobre a observação que foi feita. Segundo Schatzman e Strauss citado por Moreira,

“Um bom conjunto de notas converte-se rapidamente num companheiro constante, uma espécie de alter-ego... um relato contínuo de interpretações e reflexões e numa crónica de decisões operativas tomadas em datas, lugares e circunstâncias específicas (...) O registo servirá também para confrontar o investigador nas diferentes fases da pesquisa.” (Moreira, 2007, p.92)

2.4. Caracterização dos participantes

O grupo é constituído por 16 crianças, entre os seis e os doze anos, maioritariamente rapazes, no total dez, e seis raparigas. Encontram-se distribuídos pelas escolas do 1º e 2º Ciclos do Concelho de Leiria. Frequentam maioritariamente o 2º ano e o 4º ano, com quatro crianças igualmente, seguindo-se o 1º ano com duas crianças, o 3º ano com três e finalmente o 2º ciclo (5º e 6º anos) com três crianças.

2.5. Descrição do Projeto

Este projeto consiste numa intervenção músico/literária, com um grupo de crianças em contexto de CATL, no qual foram privilegiadas atividades de criação livre, de descoberta e de sensações. As sessões permitiram a exploração das potencialidades criativas e expressivas advindas do vínculo da música com a literatura, onde foram trabalhadas vozes e sons para uma história também criada. No decorrer do projeto foram desenvolvidos processos orientados de criação na área da música, através de experiências com ritmos, sons, instrumentação, intensidades, experimentação de vozes e busca de sons no corpo e no ambiente. Foram propostas experiências com objetos sonoros, descobrindo timbres e sonoridade nos instrumentos musicais, sons vocais, captação de sons e finalmente composição musical.

Conjuntamente trabalhamos a área da literatura, com foco na criação de histórias. Foram propostos exercícios de invenção, que incentivaram a criatividade, a busca de novas palavras, a leitura e criação de histórias e a sua audição.

Para Sim-Sim (1998, p. 19) “através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento”.

Niza e Alves Martins (1998) afirmam que é necessário que os Educadores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. “Sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita” (1998, p. 40).

Durante a execução do projeto foram valorizados princípios de livre escolha, de autorreflexão, de decisão e de autonomia. Pretendeu-se que o grupo se envolvesse em novas experiências, refletindo-se na maneira como encaram o mundo e a si próprios. Para Mata (2006, p. 70), “é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura”.

Foram programadas sete sessões, a realizar todas as sextas-feiras, o dia estipulado para não realizar trabalhos de casa no CATL. Devido à irregularidade das crianças, existiram sessões que se prolongaram até à sexta-feira seguinte, de forma a participarem mais crianças. Cada sessão estava planeada para 2 horas, das 17h00 às 19h00. Para a participação das crianças no projeto foi enviado aos encarregados de educação um pedido de autorização para recolha de imagens, vídeo e som (ver anexo 1).

O espaço para o decorrer das sessões dependeu da temática da mesma. Foram utilizadas as duas salas do CATL e a sala de música.

A sala de música está equipada com instrumentos *Orff* e um piano enquanto as salas do CATL possuem mesas de apoio, computador e colunas, elementos muito úteis para as sessões.

As primeiras abordagens realizadas com o grupo incidiram na explicação do projeto que iria ser desenvolvido, os seus objetivos, expectativas e ainda em alguns desafios iniciais.

Antes do início do projeto, as sessões foram planificadas (ver anexo 2) com a identificação da sessão, das atividades, dos objetivos e dos materiais necessários, de forma a facilitar a compreensão das sessões e orientar o projeto.

O primeiro começou por um desafio da área da leitura. Em grande grupo, foi contada a história “*Onde vivem os monstros*” de Maurice Sendak (2009). De seguida, foi proposto ao grupo que se dividisse em dois e que recriassem a história ouvida.



Figura 1

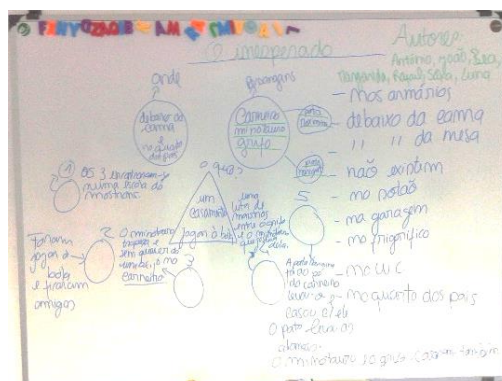


Figura 2

Na **sessão nº1** (ver anexo 4) foi proposto ao grupo criar histórias através de seis imagens presente num cubo que iria servir de dado (ver anexo 3). Em grande grupo foi explicada

a dinâmica, mostrou-se o cubo e as imagens que ele possuía. Transmitiu-se que as histórias iriam ser gravadas individualmente em áudio, para que o seu raciocínio não fosse quebrado com a transcrição da investigadora. De seguida, individualmente, cada criança lançou o dado e imaginou uma história sobre a imagem que calhou. Para algumas crianças foi visível a facilidade em contar histórias, detalhar pormenores e fantasiar. No entanto, para outros, foi notória a dificuldade de abstração da imagem, existindo uma descrição detalhada da imagem ao invés de uma história com início, meio e fim.



Figura 3



Figura 4

Na **sessão nº 2** (anexo 5), o desafio continuou a ser relacionado com a área da literatura para a infância. O “cadáver esquisito” ou “cadavre exquis”, é um jogo surrealista adaptado ao longo dos anos.

Na sessão proposta, as crianças criaram uma história com a regras principais deste jogo. Inicialmente, surge uma frase escrita pela investigadora, sobre um tema ao acaso, neste caso foi: “*Era uma vez uma princesa diferente das outras...*”.

A última palavra dessa frase, é repetida na linha abaixo, neste caso, “*outras*” e a frase escrita é ocultada por uma dobragem de papel, ficando visível apenas a última palavra da frase. Esta sequência continua até que a última criança escreva a sua frase.

Esta sessão contou com a participação de doze crianças. A atividade foi realizada em grupo, apesar da frase ser escrita individualmente. Foi possível observar durante a sessão o receio em escrever frases que não se enquadrassem no anteriormente escrito. Apesar de imaginarem frases criativas, na maioria das vezes não as escreveram, e optaram por frases

seguras, que facilmente se iriam adequar. Para as crianças que não sabiam escrever na altura da atividade, a última palavra foi lida em voz alta, e a investigadora escreveu a frase escolhida por cada uma.

Relativamente à **sessão nº 3**, o desafio apresentado era ambicioso, a criação da história final. Inicialmente, em grande grupo, a investigadora explicou os objetivos da sessão e foram esclarecidas as dúvidas das crianças. A particularidade desta sessão incidiu na forma como a história foi criada. Foram definidas questões que orientassem a história com um seguimento correto. Neste sentido, foram apresentadas as seguintes questões:

1. Onde se passa a história?
2. Que tempo estava?
3. Menciona um objeto que entra nesta história e descreve-o.
4. Quem são as personagens desta história?
5. O que aconteceu no início desta história?
6. O que aconteceu no meio desta história?
7. O que aconteceu a seguir?
8. O que aconteceu no fim desta história?

As respostas das crianças a estas questões e a história final estão presentes no anexo 6.

Estas questões foram respondidas individualmente, sendo que as crianças podiam ler as respostas que já tinham sido dadas, de forma a existir uma coesão entre todas as frases. Nas figuras 5 e 6, estão representadas duas situações, em que as crianças se encontravam a ler a história já criada pelos seus pares, para conseguirem encontrar uma resposta coerente para escrever.

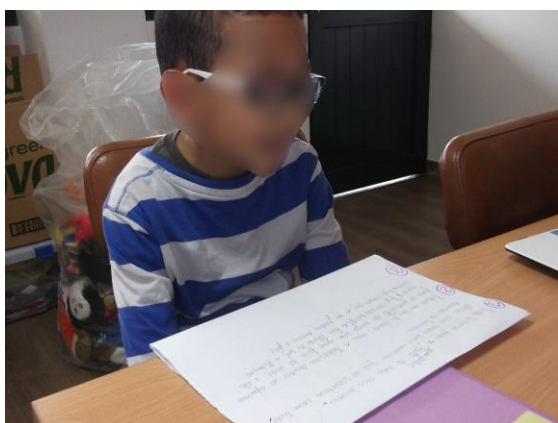


Figura 5

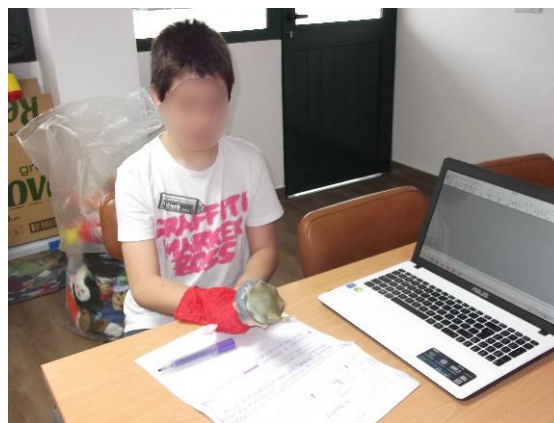


Figura 6

Para terminar a sessão, o grupo foi reunido, e a investigadora propôs que o final da história fosse criado em grupo. O desafio foi aceite e rapidamente surgiram ideias para o final da história, registadas por uma das crianças mais velhas. Depois de algumas trocas de ideias, o final da história estava criado.

Neste sentido, a investigadora sugeriu ler a história para o grupo, já que existiam respostas sem ligação, que quebravam a leitura da mesma e tornavam menos interessante o trabalho realizado. Neste sentido, em grupo, trabalharam nas questões de forma a criar ligações. Este trabalho foi realizado sem o apoio da investigadora, tendo sido interessante analisar o comportamento e as atitudes das crianças na relação com o grupo. Depois de todo o trabalho realizado individualmente e em grupo, chegou-se à história final, aprovada por todas as crianças participantes.

Incidimos agora na **sessão nº 4**, a primeira relativa à área da música. A proposta para esta sessão foi a exploração de sons, dos instrumentos e do corpo. Individualmente, a investigadora sugeriu que as crianças explorassem sons que tivessem curiosidade de ouvir. À disposição das crianças estavam diversos instrumentos, alguns criados por eles numa atividade paralela e outros já presentes na instituição.

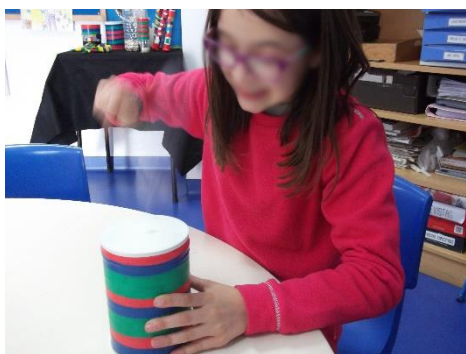


Figura 7



Figura 8



Figura 9

A maioria das crianças experimentou todos os instrumentos disponíveis, com tempo para descobrir, experimentar e até criar pequenos ritmos. Sentiu-se o entusiasmo de todos e a vontade de experimentação e criação. Denotou-se inclusive e incrivelmente uma mistura entre alegria e tranquilidade no grupo. Esta dinâmica tinha como objetivo ambientar o grupo aos sons possíveis de criar com o seu corpo e com os instrumentos. No final da experimentação foi transmitido o desafio de criação de ambientes sonoros para a história. O entusiasmo tomou conta do grupo, e rapidamente surgiram ritmos, com várias intensidades, representando partes da história.

Posteriormente, na **sessão n° 5**, procedeu-se à gravação de vozes para a história musicada. Esta atividade era muito ambicionada pelo grupo. Em grande grupo, foram distribuídas as falas pelas crianças, que tiveram uma semana para conhecer a sua personagem, treinar as falas e experimentar gravar a voz. Esta preparação ajudou na confiança apresentada na hora de gravar a voz, apesar da ansiedade, todas estavam seguras do que iriam dizer. Durante toda a semana inventaram vozes em brincadeiras, vozes agudas, finas, vozes de medo ou vozes doces. Posteriormente, cada criança gravou a sua parte da história, na sala de reuniões da instituição, onde a acústica se previa mais indicada para o efeito. Nesta sessão estiveram presentes nove crianças.

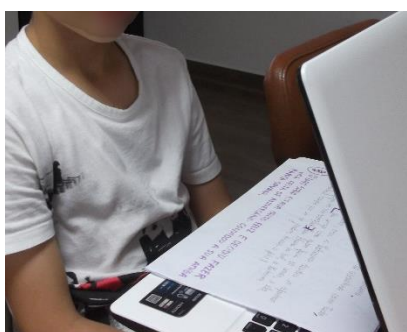


Figura 10



Figura 11



Figura 12

Na **sessão n° 6**, procedeu-se à gravação dos sons criados. Iniciamos com pequenos ensaios dos ritmos e melodias criados por cada criança. Cada criança decorou o seu ritmo ou melodia, sem recurso a partituras ou folhas com o que tinham de tocar. Algumas crianças inclusivamente ensaiaram um som e gravaram outro, porque se enganaram ou achavam que ficava melhor de outra forma. As gravações foram realizadas na sala de música da instituição, com uma acústica adequada para o efeito.



Figura 13



Figura 14

Seguidamente, na **sessão n°7**, foram realizadas as ilustrações para a história (ver anexo 7). Tal como na gravação das vozes, foram distribuídas partes da história pelas crianças participantes.

Cada criança ilustrou um momento da história. Para existir alguma coerência entre as ilustrações, todas as crianças, antes de desenharem, viam a ilustração criada pelos seus pares. Contudo, e tal como era pretendido, cada ilustração tem a marca pessoal de cada criança, com todas as características que tornam especial este trabalho, realizado na totalidade pelas crianças.



Figura 15



Figura 16

3. Apresentação, análise e discussão dos dados

No presente capítulo expõe-se inicialmente uma apresentação e análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados. Para este projeto foram escolhidos pela sua adequação cinco instrumentos de recolha de dados.

Iniciaremos por uma análise às entrevistas realizadas às crianças. Procura-se dar conta de evidências que revelem os seus conhecimentos, interesses, costumes e hábitos e relação com o projeto, antes e depois da participação no projeto.

Seguidamente, serão analisadas as grelhas de observação que incidem nos comportamentos e atitudes das crianças durante as sessões propostas. Nestas grelhas serão analisadas a adesão, a iniciativa e as atitudes das crianças participantes, de modo a refletir sobre estes dados.

Dando continuidade a este capítulo, apresentam-se analisados os mini-inquéritos realizados às crianças, considerando se gostaram da atividade, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos de fazer, o que aprenderam e alguns registos de aspetos importantes a ter em conta.

O portefólio surge na continuação desta análise, onde serão apresentados os resultados dos trabalhos espontâneos realizados pelos intervenientes do projeto.

O último instrumento a considerar neste capítulo serão as notas de campo, onde a investigadora apresenta um conjunto de notas provenientes da sua observação do projeto.

Este capítulo ficará concluído com uma síntese dos principais resultados obtidos, numa discussão entre a revisão da literatura, os objetivos do projeto e os principais resultados.

3.1. Apresentação e análise de dados

3.1.1. Entrevistas

De seguida, serão apresentados e analisados os dados referente às entrevistas iniciais e finais. A organização dos dados está representada posteriormente (tabela 1) e foi criada a partir da observação das transcrições das entrevistas inicial (anexo 9) e final (anexos 11).

Na seguinte tabela, é importante referir que por “E” lê-se “Entrevistados”. As letras C, K e L correspondem às crianças entrevistadas. Durante o trabalho quando for referido “EI” lê-se entrevista inicial e quando surgir “EF” lê-se entrevista final.

Tabela 2- Apresentação das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Subcategoria	Evidências Entrevista Inicial	Evidências Entrevista Final
Interesses	Gosto por livros	E.C- “ <i>Dos Geronimo Stilton</i> ”; E.K- “ <i>O capuchinho vermelho, os três porquinhos, a rapunzel...</i> ”; E. L- “ <i>De aventuras</i> ”.	E.C- “ <i>Gostei daquele dos monstros</i> ”; E.K- “ <i>Gostei sim. E ainda temos muitos na biblioteca para ver</i> ”; E. L- “ <i>Gostei. Já conhecia alguns. A minha mãe compra (...) nas férias</i> ”.
	Gosto por ouvir histórias	E.C- “ <i>Às vezes</i> ”; E.K- “ <i>Sim</i> ”; E. L- “ <i>Sim</i> ”.	E.C- “ <i>Sim. Gosto quando fazes vozes diferentes, fica divertido. Deviam fazer assim na escola, eu ia gostar mais de português</i> ”; E.K- “ <i>Sim, gosto de ouvir. Tu contas bem</i> ”; E. L- “ <i>Sim, foi engraçado</i> ”.
	Gosto por cantar	E.C- “ <i>Não</i> ”; E.K- “ <i>Sim</i> ”; E. L- “ <i>Sim</i> ”.	E.C- “ <i>Hmm. Não tenho muito jeito para cantar</i> ”; E.K- “ <i>Gostei. Eu gosto de cantar</i> ”; E. L- “ <i>Gostei, até foi giro. Apesar de eu não gostar muito de cantar</i> ”.
	Gosto por tocar instrumentos	E.C- “ <i>Hmm, não</i> ”; E.K- “ <i>Não</i> ”; E. L- “ <i>Alguns. Piano</i> ”.	E.C- “ <i>Sim, gostei muito. Acho que até toquei bem piano (...)</i> ”; E.K- “ <i>Sim. (...) O xilofone. O som é bonito</i> ” E. L- “ <i>Gostei de tocar aquele tambor que eu fiz. E o xilofone também</i> ”.
	Gosto por imitar sons	E.C- “ <i>Não</i> ”; E.K- “ <i>Sim</i> ”; E. L- “ <i>Mais ou menos</i> ”.	E.C- “ <i>Gostei. Acho que imito bem sons e vozes. E assobiar também</i> ”; E.K- “ <i>Sim. É giro</i> ”;

			E. L- <i>“Gostei. Consigo fazer várias vozes diferentes, agudas e grossas”.</i>
Importância das práticas	Importância da leitura	E.C- <i>“Porque aprendemos mais e temos mais imaginação”;</i> E.K- <i>“Porque ficamos a saber mais, a escrever”;</i> E. L- <i>“Por causa que eles dizem-nos coisas (...).”</i>	E.C- <i>“Sim foi. Eu prefiro ouvir histórias do que ler.”;</i> E.K- <i>“Foi sim, para nos ajudar a fazer melhor a história;</i> E. L- <i>“Acho. Porque como lemos livros conseguimos escrever melhor as histórias, com palavras mais próprias. E sabemos como as histórias começam e acabam, dá-nos mais ideias.”</i>
	Importância da escrita de histórias	E.C- <i>“(…) abrimos a nossa imaginação”;</i> E.K- <i>“Ficamos a saber mais”;</i> E. L- <i>“Para a escola é”.</i>	E.C- <i>“Gostei da que nós escrevemos”;</i> E.K- <i>“Sim. Gostei de como ficou a nossa”;</i> E. L- <i>“Foi. Ajuda-nos para a escola. E ficamos com uma história só nossa, que nós escrevemos. Somos quase escritores”.</i>
	Importância do canto	E.C- <i>“Não”;</i> E.K- <i>“Sim”;</i> E. L- <i>“Sim em eventos de música”.</i>	E.C- <i>“Foi importante, mas eu prefiro não cantar, ou cantar baixinho”;</i> E.K- <i>“Muito importante. Aprendemos muita coisa. A cantar sem gritar, a ouvir os outros para cantar melhor...”;</i> E. L- <i>“Sim, foi importante”.</i>
	Importância de tocar instrumentos	E.C- <i>“Não”;</i> E.K- <i>“Sim”;</i> E. L- <i>“Sim, porque podemos dar concertos”.</i>	E.C- <i>“Sim. Fiquei a conhecer melhor os sons. Um dia se calhar vou ter aulas de guitarra”;</i> E.K- <i>“Sim. Eu nunca tinha tocado quase nenhum e gostei muito. O xilofone tem um som bonito. Acho que as minhas gravações ficaram bem. Gostei de as ouvir no fim. Também gostei de tocar aquele instrumento que nós fizemos no CATL (...).”;</i> E. L- <i>“Sim, eu não sabia como tocar. Quer dizer o tambor é fácil, é só bater. Mas não sabia fazer bem os ritmos. Agora já sei melhor. Gostei de experimentar o xilofone, o som ficou bem na história, é suave. Também gostei dos outros, mas não sei tocar tão bem.”.</i>
Costumes e hábitos	Hábitos de ouvir histórias	E.C- <i>“Sim. Com a minha mãe”;</i>	E.C- <i>“Só as que tu contas, aqui no CATL”;</i>

		E.K- <i>“Sim. Na escola e com a professora”</i> ; E. L- <i>“Sim às vezes.”</i> , com <i>“o pai”</i> , de <i>“aventuras”</i> .	E.K- <i>“Sim, a minha mãe conta à noite. E também oiço as que tu contas aqui”</i> ; E. L- <i>“Tenho ouvido aqui no CATL. Às vezes também oiço quando a mãe conta à mana”</i> .
	Hábitos de leitura	E.C- <i>“Sim. (...) Ontem li”</i> ; E.K- <i>“Sim. Todos os dias”</i> ; E. L- <i>“Sim. À noite”</i> .	E.C- <i>“Às vezes. Quando é preciso para a escola. Ou às vezes antes de dormir”</i> ; E.K- <i>“Tenho de ler na escola. A professora diz que eu leio bem”</i> ; E.L- <i>“Tenho lido na escola, temos de ler muito. Tenho lá alguns livros em casa novos, mas só leio às vezes. Depois nas férias leio mais, agora não tenho tempo”</i> .
	Hábitos de inventar histórias	E.C- <i>“Não”</i> ; E.K- <i>“Não”</i> ; E. L- Inventei <i>“Muitas”</i> .	E.C- <i>“Por acaso às vezes invento, mas só de cabeça, não as escrevo.”</i> ; E.K- <i>“Hmm, nem por isso. Só aquelas que fizemos.”</i> ; E.L- <i>“Não, mas gostava de voltar a fazer”</i> .
	Hábitos de cantar	E.C- <i>“Não”</i> ; E.K- <i>“Sim. Com as minhas amigas”</i> ; E. L- <i>“Muitas vezes, sozinha e com as minhas amigas.”</i> Canto <i>“coisas alegres”</i> .	E.C- <i>“Não. Só se for a música que dá no carro da minha mãe”</i> ; E.K- <i>“Sim, eu costumo cantar com as minhas amigas. Às vezes até fazemos concursos. Aqui no CATL agora também já há meninos que cantam connosco. Gosto de meter as músicas no computador, ver o vídeo, e cantar ao mesmo tempo”</i> ; E.L- <i>“Sim. No carro, no computador...”</i> .
	Hábitos de tocar instrumentos	E.C- <i>“Não”</i> ; E.K- <i>“Não”</i> ; E. L- <i>“Não”</i> .	E.C- <i>“Não, porque não tenho lá nenhum em casa. E aqui não tenho muito tempo. A minha professora manda bués trabalhos de casa”</i> ; E.K- <i>“Só quando tu pedes para nós tocarmos. Em casa não tenho, nem na escola.”</i> ; E.L- <i>“Só aqui, quando fazemos as atividades.”</i> .
Motivação/ participação	Apreciação global sobre o projeto	E.C- <i>“Não sei.”</i> E.K- Acho que vou <i>“cantar, escrever...”</i> ;	E.C- <i>“Gostei muito, foi fixe”</i> ; E.K- <i>“Gostei. Gostei de fazer tudo e acho que ficou muito giro. Aprendemos muitas coisas novas. Vai ser bom termos depois um</i>

		E. L- <i>“Vou imitar sons”</i> .	<i>livro e saber que fomos nós que escrevemos e fizemos as músicas.”;</i> E.L- <i>“Achei que foi bom e giro.”</i> .
	Aspetos positivos	E.C- Gostava de <i>“imitar pessoas”</i> ; E.K- Gostava de <i>“dançar”</i> ; E. L- Gostava de <i>“imitar sons”</i> .	E.C- <i>“(…) tocar instrumentos. (…) a história também gostei. Até parecia estranha, mas depois ficou bué bem.”</i> ; E.K- <i>“Gostei muito de fazer as falas das personagens.”</i> ; E.L- <i>“Fazer as vozes das personagens e ouvir. Gostei também de escrever a história.”</i> .
	Aspetos negativos	E.C- <i>“Não sei”</i> ; E.K- Vou gostar menos <i>“dos instrumentos”</i> ; E. L- Vou gostar menos de <i>“haver muita confusão”</i> .	E.C- <i>“De cantar. Acho que nem cantei, só fingi, porque não gosto. Às vezes canto nos escuteiros, porque somos muitos e não se ouve.”</i> ; E.K- <i>“Gostei de fazer tudo”</i> ; E.L- <i>“Gostei de tudo.”</i> .
	Aprendizagem	E.C- <i>“Não sei”</i> ; E.K- <i>“De dançar, de cantar e de escrever”</i> ; E. L- <i>“Fazer sons”</i> .	E.C- <i>“Aprendi muitas coisas. A gravar sons, a escrever histórias, a falar com a voz projetada (…)”</i> ; E.K- <i>“(…) escrever histórias, fazer músicas, criar coisas novas. (…)”</i> E.L- <i>“Aprendi a gravar a voz, a criar histórias, a tocar instrumentos com ritmos diferentes (…)”</i> .

Após a apresentação das entrevistas semiestruturadas individuais na tabela anterior, serão analisadas as evidências entre as entrevistas iniciais e finais.

A primeira categoria **interesses**, de onde surgem cinco subcategorias, serão analisadas de seguida. No que concerne à subcategoria de **gosto por livros**, as crianças C, K e L indicam na primeira entrevista o seu gosto pela literatura para a infância, destacando livros e contos como se apresenta de seguida:

- *“Geronimo Stilton”* (E.C);
- *“Capuchinho vermelho (...)”* (E.K);
- *“De aventuras”* (E.L).

Em comparação, na entrevista final, as evidências indicam o seu gosto por livros após a participação no projeto. As respostas das crianças indicam a ligação com o projeto, como podemos analisar nos tópicos seguintes:

- “*Gostei daquele dos monstros*” (E.C);
- “*(...) ainda temos muitos na biblioteca para ver*” (E.K);
- “*(...) já conhecia alguns. A minha mãe compra (...) nas férias*” (E.L).

Evidencia-se de seguida a subcategoria **gosto por ouvir histórias**. Na entrevista inicial, as crianças indicaram o seguinte:

- “*Às vezes*” (E.C);
- “*Sim*” (E.K);
- “*Sim*” (E.L).

Confrontando com os dados anteriores, na entrevista final, as crianças entrevistadas refletiram o seu gosto por ouvir histórias depois da participação no projeto, destacando-se os seguintes pontos:

- “*(...). Gosto quando fazes vozes diferentes, fica divertido. Deviam fazer assim na escola, eu ia gostar mais de português*” (E.C);
- “*Sim, gosto de ouvir (...)*” (E.K);
- “*Sim, foi engraçado*” (E.L).

Apresenta-se de seguida a subcategoria **gosto por cantar**. Na primeira entrevista realizada, e relativamente ao gosto por cantar, denota-se o seguinte:

- “*Não*” (E.C);
- “*Sim*” (E.K);
- “*Sim*” (E.L).

Em comparação, nas entrevistas finais, e respondendo à mesma subcategoria, surgiram os seguintes dados:

- “(...) Não tenho muito jeito para cantar” (E.C);
- “Gostei. Eu gosto de cantar” (E.K);
- “Gostei, (...). Apesar de eu não gostar muito de cantar” (E.L).

Ao analisar a subcategoria **gosto por tocar instrumentos** emergem os seguintes dados, relativamente às entrevistas iniciais:

- “(...) não” (E.C);
- “Não” (E.K);
- “Alguns. Piano” (E.L).

Advindos da mesma categoria, apresentam-se os tópicos relativos à entrevista final:

- “(...) gostei muito. Acho que até toquei bem piano (...)” (E.C);
- “(...) O xilofone. O som é bonito” (E.K);
- “Gostei de tocar aquele tambor que eu fiz. E o xilofone também” (E.L).

Para finalizar, emerge a última subcategoria **gosto por imitar sons** da categoria interesses. Em relação à entrevista inicial, podemos observar os seus dados:

- “Não” (E.C);
- “Sim” (E.K);
- “Mais ou menos” (E.L).

Efetuada uma comparação, apresentamos de seguida os dados referentes a esta subcategoria, mas relativos à entrevista final:

- “Gostei. Acho que imito bem sons e vozes (...)” (E.C);
- “Sim. É giro” (E.K);
- “Gostei. Consigo fazer várias vozes diferentes, agudas e grossas” (E.L).

A segunda categoria apresentada refere-se à **importância das práticas**. Surgem daqui cinco subcategorias, que serão analisadas de seguida. Considerando a subcategoria da **importância da leitura**, apresentamos os dados referentes à entrevista inicial:

- *“Porque aprendemos mais e temos mais imaginação”* (E.C);
- *“Porque ficamos a saber mais, a escrever”* (E.K);
- *“Por causa que eles dizem-nos coisas (...)”* (E.L).

Em comparação, na entrevista final, os dados surgentes foram:

- *“Sim foi. Eu prefiro ouvir histórias do que ler.”* (E.C);
- *“Foi sim, para nos ajudar a fazer melhor a história* (E.K);
- *“Acho. Porque como lemos livros conseguimos escrever melhor as histórias, com palavras mais próprias. E sabemos como as histórias começam e acabam, dá-nos mais ideias.”* (E.L).

De seguida, aparecem os dados relativos à subcategoria **importância da escrita de histórias**. Podemos verificar de seguida a análise desta subcategoria relativa à entrevista inicial:

- *“(...) abrimos a nossa imaginação”* (E.C);
- *“Ficamos a saber mais”* (E.K);
- *“Para a escola é”* (E. L).

Comparativamente, apresentamos os dados referentes à entrevista final, onde emergem as perceções das crianças entrevistadas, relativamente à importância da escrita de histórias e depois da participação no projeto:

- *“Gostei da que nós escrevemos”* (E.C);
- *“Sim. Gostei de como ficou a nossa”* (E.K);
- *“(...). Ajuda-nos para a escola. E ficamos com uma história só nossa, que nós escrevemos (...)”* (E. L).

Analisaremos de seguida os dados obtidos relativos à subcategoria **importância do canto**. Na entrevista inicial, podemos verificar as respostas sintetizadas dos entrevistados:

- “Não” (E.C);
- “Sim” (E.K);
- “Sim em eventos de música (E. L).

Na entrevista final, os dados obtidos são significativamente diferentes e as respostas mais complexas, como podemos analisar:

- “Foi importante, mas eu prefiro não cantar, ou cantar baixinho” (E.C);
- “Muito importante. Aprendemos muita coisa. A cantar sem gritar, a ouvir os outros para cantar melhor...” (E.K);
- “Sim, foi importante” (E. L).

Ainda na categoria da importância das práticas, emerge a última subcategoria **importância de tocar instrumentos**. De seguida apresenta-se a análise dos dados resultantes da entrevista inicial:

- “Não” (E.C)
- “Sim” (E.K)
- “Sim, porque podemos dar concertos” (E. L).

Relativamente à entrevista final, surgem os dados apresentados de seguida, que elucidam a envolvimento das três crianças entrevistadas no projeto:

- “Sim. Fiquei a conhecer melhor os sons. Um dia se calhar vou ter aulas de guitarra” (E.C);
- “Sim. Eu nunca tinha tocado quase nenhum e gostei muito. O xilofone tem um som bonito. Acho que as minhas gravações ficaram bem. Gostei de as ouvir no fim. Também gostei de tocar aquele instrumento que nós fizemos no CATL (...).” (E.K);
- “Sim, eu não sabia como tocar. (...) o tambor é fácil, é só bater. Mas não sabia fazer bem os ritmos. Agora já sei melhor. Gostei de experimentar o xilofone, o som ficou bem na história, é suave. Também gostei dos outros, mas não sei tocar tão bem.” (E.L).

Emerge de seguida a categoria **costumes e hábitos**, onde são definidas cinco subcategorias. Através da realização das entrevistas inicial e final pretendiam-se obter

resultados comparativos entre os costumes e hábitos antes e depois da participação no projeto.

A primeira subcategoria incide nos **hábitos de ouvir histórias**. A entrevista inicial efetuada reflete os seguintes dados:

- “*Sim. Com a minha mãe*” (E.C);
- “*Sim. Na escola e com a professora*” (E.K);
- “*Sim às vezes.*”, com “*o pai*”, de “*aventuras*” (E.L).

Por outro lado, surgem resultados diferentes na entrevista final. Apesar de algumas respostas continuarem com dados semelhantes, surgem algumas referências provenientes da participação no projeto, como se pode analisar de seguida:

- “*(...) as que tu contas, aqui no CATL*” (E.C);
- “*Sim, a minha mãe conta à noite. E também oiço as que tu contas aqui*” (E.K);
- “*Tenho ouvido aqui no CATL. Às vezes também oiço quando a mãe conta à mana*” (E.L).

Na subcategoria seguinte, analisamos os **hábitos de leitura**. A entrevista inicial aos três entrevistados reflete os dados seguintes:

- “*Sim. (...). Ontem li*” (E.C);
- “*Sim. Todos os dias*” (E.K);
- “*Sim. À noite*” (E.L).

Após a observação da entrevista final, emergem os seguintes resultados para análise:

E.C- “*Às vezes. Quando é preciso para a escola. Ou às vezes antes de dormir*”;

E.K- “*Tenho de ler na escola. A professora diz que eu leio bem*”;

E.L- “*Tenho lido na escola, temos de ler muito. Tenho lá alguns livros em casa novos, mas só leio às vezes. Depois nas férias leio mais, agora não tenho tempo*”.

A subcategoria que surge de seguida incide nos **hábitos de inventar histórias**. Relativamente às entrevistas iniciais, os três entrevistados refletiram os seguintes dados:

- “*Não*” (E.C);
- “*Não*” (E.K);
- Inventou “*Muitas*” (E.L).

As entrevistas finais apresentam dados significativamente distintos das iniciais. Este termo de comparação ajuda-nos a entender mudanças advindas da participação no projeto. De seguida são apresentados os dados relativos aos hábitos de inventar histórias, relativos às entrevistas finais:

- “*(...) às vezes invento, mas só de cabeça, não as escrevo.*” (E.C);
- “*(...) nem por isso. Só aquelas que fizemos.*” (E.K);
- “*Não, mas gostava de voltar a fazer* (E.C).

Hábitos de cantar é a seguinte subcategoria apresentada na categoria hábitos e costumes. De seguida apresentam-se os dados obtidos através das entrevistas iniciais:

- “*Não*” (E.C);
- “*Sim. Com as minhas amigas*” (E.K);
- “*Muitas vezes, sozinha e com as minhas amigas.*” Canto “*coisas alegres*” (E.L);

Comparativamente à análise anterior, são apresentados de seguida os dados referentes à entrevista final. Verificam-se alterações nas respostas analisadas, como podemos averiguar de seguida:

- “*Não. Só se for a música que dá no carro da minha mãe*” (E.C);
- “*Sim, eu costumo cantar com as minhas amigas. Às vezes até fazemos concursos. Aqui no CATL agora também já há meninos que cantam connosco. Gosto de meter as músicas no computador, ver o vídeo, e cantar ao mesmo tempo*” (E.K);
- “*Sim. No carro, no computador...*” (E.L).

A última categoria representada na categoria dos hábitos e costumes intitula-se por **hábitos de tocar instrumentos**. Como podemos analisar nos dados seguintes, relativos às entrevistas iniciais, denota-se a ausência de hábitos de tocar instrumentos:

- “*Não*” (E.C);

- “*Não*” (E.K);

- “*Não*” (E.L).

Comparativamente a estes dados, apresenta-se de seguida a análise à entrevista final, incidente na mesma categoria. São notórias as referências à participação no projeto:

- “*Não, porque não tenho lá nenhum em casa. E aqui não tenho muito tempo. A minha professora manda bués trabalhos de casa*” (E.C);

- “*Só quando tu (investigadora) pedes para nós tocarmos. Em casa não tenho, nem na escola.*” (E.K);

- “*Só aqui, quando fazemos as atividades.*” (E.L).

A última categoria presente desta análise intitula-se **Motivação/ participação**. São identificadas quatro subcategorias, apreciação global sobre o projeto, aspetos positivos, aspetos negativos e aprendizagem.

Identifica-se a **Apreciação global sobre o projeto** como a primeira subcategoria a analisar. Relativamente às entrevistas iniciais, solicitou-se uma antecipação das perceções das crianças sobre o projeto em que se iriam envolver. Os dados resultantes da análise são os seguintes:

- “*Não sei.*” (E.C);

- Acho que vou “*cantar, escrever...*” (E.K);

- “*Vou imitar sons*” (E.L);

Por outro lado, nas entrevistas finais, cada entrevistado referiu a sua perceção sobre o projeto. De seguida, apresentam-se os dados resultantes da análise às entrevistas:

- “*Gostei muito, foi fixe*” (E.C);

- *“Gostei. Gostei de fazer tudo e acho que ficou muito giro. Aprendemos muitas coisas novas. Vai ser bom termos depois um livro e saber que fomos nós que escrevemos e fizemos as músicas.”* (E.K);

- *“Achei que foi bom e giro.”* (E.L);

A segunda subcategoria intitula-se **aspectos positivos**. Tal como o nome indica, os entrevistados referiram aspetos que iriam considerar positivos durante a sua participação no projeto. Neste sentido, emergem de seguida os dados analisados:

- Gostava de *“imitar pessoas”* (E.C);

- Gostava de *“dançar”* (E.K);

- Gostava de *“imitar sons”* (E.L).

Na entrevista final, os aspetos positivos sugeriam uma abordagem sobre as experiências positivas da participação no projeto. Os dados relativos à mesma encontram-se em destaque de seguida:

- *“(…) tocar instrumentos. (...) a história também gostei. Até parecia estranha, mas depois ficou bué bem.”* (E.C);

- *“Gostei muito de fazer as falas das personagens.”* (E.K);

- *“Fazer as vozes das personagens e ouvir. Gostei também de escrever a história.”* (E.L).

Tendo em conta a seguinte subcategoria, **aspectos negativos**, apresentam-se os dados analisados nas entrevistas iniciais, sobre a perceção dos aspetos negativos que os entrevistados consideraram encontrar na participação no projeto:

- *“Não sei”* (E.C);

- Vou gostar menos *“dos instrumentos”* (E.K);

- Vou gostar menos de *“haver muita confusão”* (E.L).

Noutra perspetiva, identificam-se de seguida os dados relativos à entrevista final. As três crianças entrevistadas referiram os aspetos que consideraram negativos durante a participação no projeto.

- *“De cantar. Acho que nem cantei, só fingi, porque não gosto. Às vezes canto nos escuteiros, porque somos muitos e não se ouve.”* (E.C);

- *“Gostei de fazer tudo”* (E.K);

- *“Gostei de tudo.”* (E.L).

A última subcategoria da categoria *Motivação/ participação* denomina-se de **Aprendizagem**. Os dados apresentados de seguida são originários das entrevistas iniciais. Pretendeu-se perceber nesta categoria as expectativas de aprendizagem das crianças entrevistadas antes da participação no projeto.

- *“Não sei”* (E.C);

- *“De dançar, de cantar e de escrever”* (E.K);

- *“Fazer sons”* (E.L).

Seguidamente, e para finalizar, é efetuada a análise aos dados provenientes das entrevistas finais. As três crianças entrevistadas referiram as aprendizagens que adquiriram com a participação no projeto.

- *“Aprendi muitas coisas. A gravar sons, a escrever histórias, a falar com a voz projetada (...)”* (E.C);

- *“(...) escrever histórias, fazer músicas, criar coisas novas. (...)”* (E.K);

- *“Aprendi a gravar a voz, a criar histórias, a tocar instrumentos com ritmos diferentes (...)”*. (E.L).

3.1.2. Grelhas de Observação de Comportamentos e Atitudes

Com o objetivo de tornar uma leitura mais simples dos dados, quando surgir a codificação “GO” deverá entender-se por grelhas de observação.

A totalidade dos gráficos referentes às grelhas de observação de comportamento e atitudes estão presentes no **anexo 12**. Em cada sessão a investigadora registou os comportamentos e atitudes das crianças participantes.

De seguida serão apresentadas as observações relativas aos comportamentos e atitudes das crianças presentes na sessão n.º 1, figura 17. Participaram nesta sessão onze crianças.

Sessão n.º 1 – Apresentação e análise dos comportamentos

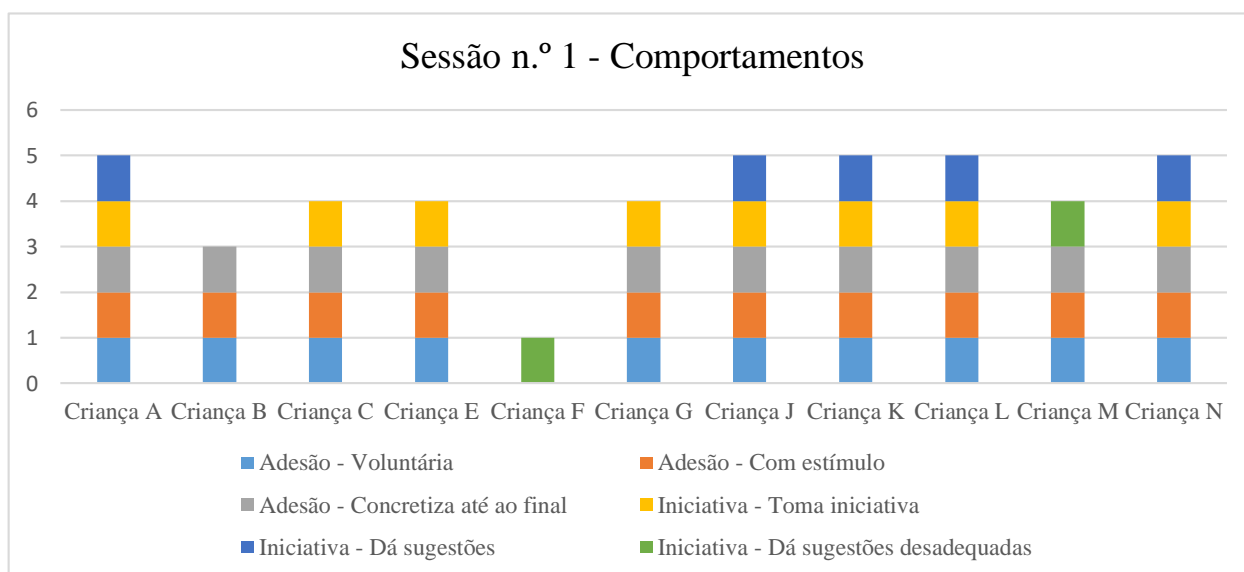


Figura 17

- Adesão: voluntária (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M e N);
- Adesão: com estímulo (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M e N);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M e N);

Relativamente à categoria da **adesão**, é possível verificar que a maioria das crianças, dez, aderiu de forma **voluntária** e **com estímulo** à atividade. Confere-se ainda que dez crianças **concretizaram até ao final** esta atividade.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, C, E, G, J, K, L e N);

- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, J, K, L e N);

- Iniciativa: dá sugestões desadequadas (crianças F e M).

No âmbito da **iniciativa**, confere-se que num universo de onze crianças, oito **tomaram iniciativa**, cinco **deram sugestões** e duas deram **sugestões desadequadas**.

Sessão nº 1 – Apresentação e análise das atitudes

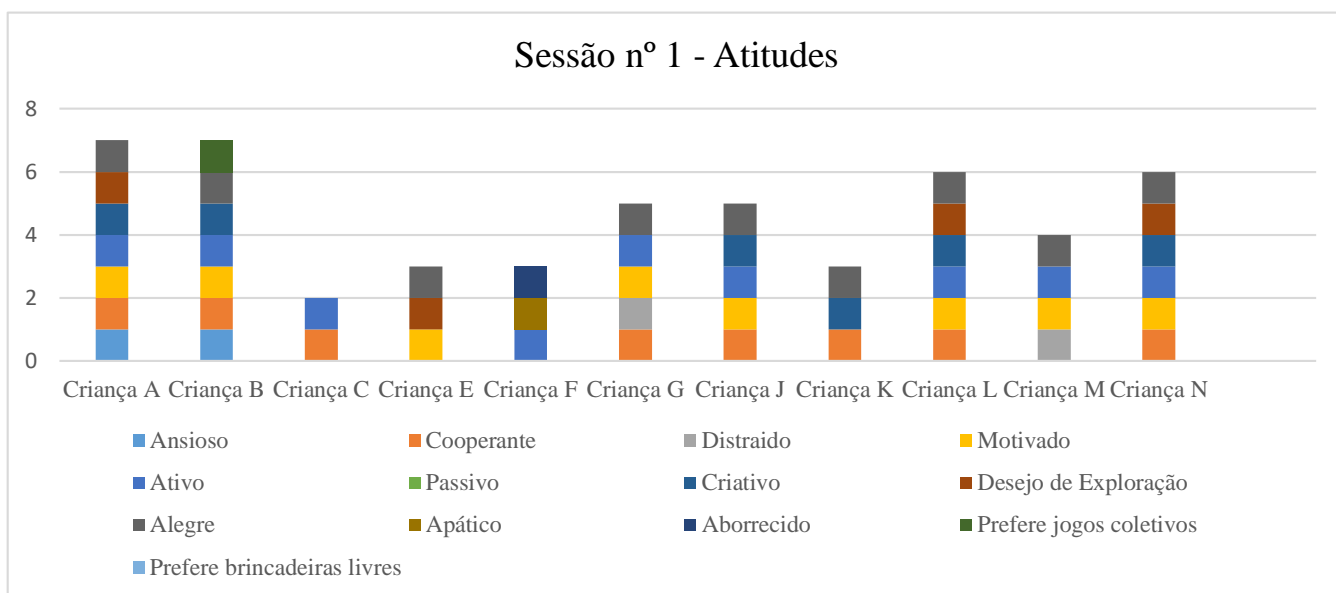


Figura 18

- Alegre (crianças A, B, E, G, J, K, L, M e N);

- Ativo (crianças A, B, C, F, G, J, L, M e N);

- Cooperante (crianças A, B, C, G, J, K, L e N);

- Motivado (crianças A, B, E, G, J, L, M e N);

- Criativo (crianças A, B, J, K, L e N);

- Desejo de exploração (crianças A, E, L e N);
- Ansioso (crianças A e B);
- Distraído (crianças G e M);
- Apático (criança F);
- Aborrecido (criança F);
- Prefere jogos coletivos (criança B);

Relativamente às atitudes, é possível comprovar que a maioria das crianças, nove, se apresentaram de modo **ativo, alegre e cooperante**. Oito crianças exibiram uma atitude de **motivação** durante a sessão e seis crianças demonstraram espírito **criativo**.

Seguidamente, observamos quatro crianças com **desejo de motivação**, duas **ansiosas** e duas **distraídas**. A mesma criança apresentou uma atitude **apática** e **aborrecida**. Para terminar, analisamos uma criança que **prefere jogos coletivos**.

Seguidamente apresentam-se através de gráficos (figuras 19 e 20) os dados referentes às grelhas de observação de comportamentos e atitudes das crianças presentes na **sessão n^o2**. Participaram nesta sessão onze crianças.

Sessão nº2 – Apresentação e análise dos comportamentos

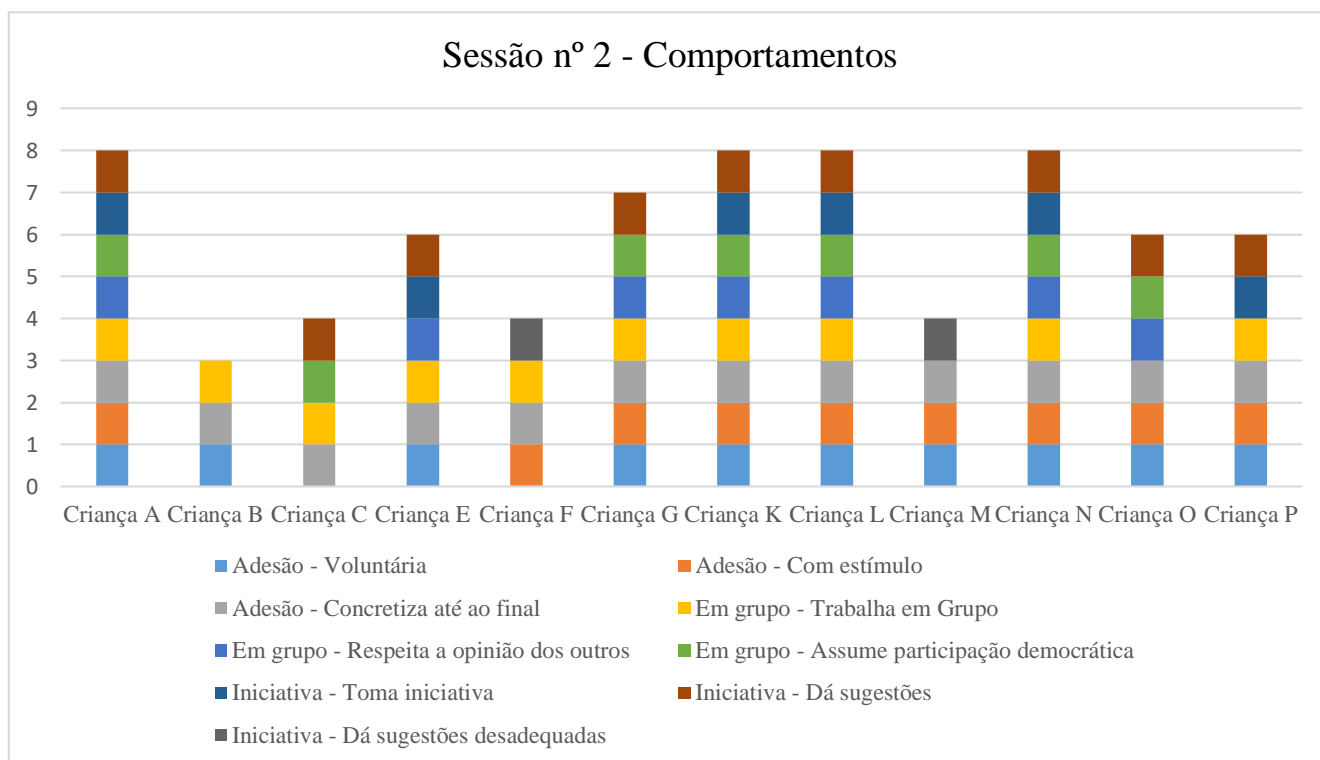


Figura 19

- Adesão: voluntária (crianças A, B, E, G, K, L, M, N, O e P);

- Adesão: com estímulo (crianças A, F, G, K, L, M, N, O e P);

- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, E, F, G, K, L, M, N, O e P)

Se analisarmos a categoria da **adesão** das crianças à atividade, constatamos que dez crianças aderiram de forma **voluntária**, nove **com estímulo** e finalmente doze **concretizaram até ao final** a referida atividade.

- Em grupo: trabalha em grupo (A, B, C, E, F, G, K, L, N e P);

- Em grupo: respeita a opinião dos outros (A, E, G, K, L, N e O);

- Em grupo: assume participação democrática (A, C, G, K, L, N e O).

Na categoria do trabalho **em grupo**, verificamos que dez crianças **trabalham em grupo**, sete crianças **respeitam a opinião dos outros** e por fim, igualmente sete crianças **assumem participação democrática**.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, E, K, L, N e P);
- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, C, E, G, K, L, N, O e P);
- Iniciativa: dá sugestões desadequadas (crianças F e M)

Para terminar, na categoria da **iniciativa**, analisamos que seis crianças **tomaram iniciativa**, nove crianças **deram sugestões** e apenas duas crianças apresentaram **sugestões desadequadas**.

Sessão nº2 – Apresentação e análise das atitudes

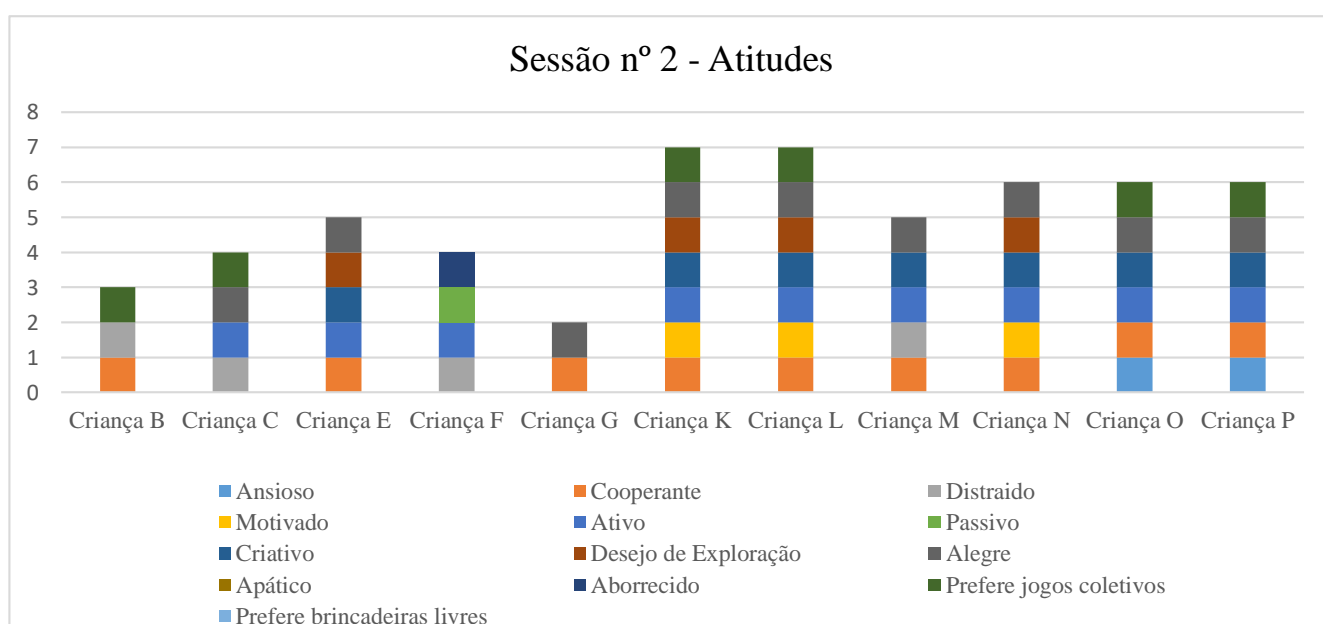


Figura 20

- Ansioso (crianças O e P);
- Cooperante (crianças B, E, G, K, L, M, N, O e P);
- Distraído (crianças B, C, F e M);
- Motivado (crianças K, L e N);
- Ativo (crianças C, E, F, K, L, M, N, O e P);
- Passivo (criança F);

- Criativo (E, K, L, M, N, O e P);
- Desejo de exploração (E, K, L e N);
- Alegre (C, E, G, K, L, M, N, O e P);
- Aborrecido (criança F);
- Prefere jogos coletivos (criança B, C, K, L, O e P);

Podemos verificar, nos dados acima a maioria das crianças, nove, foram **cooperantes, ativas e alegres**. Sete crianças mostraram ser **criativas** e seis mostraram preferência por **jogos coletivos**. Seguidamente, quatro crianças demonstraram **desejo de motivação** enquanto outras quatro se apresentaram **distraídas**.

A **motivação** foi verificada em três crianças e a **ansiedade** em duas. Em jeito de conclusão, uma criança apresentou uma postura **passiva e aborrecida**.

A **sessão nº 3** contou com a participação de treze crianças e os dados referentes às grelhas de observação estão refletidos nos gráficos seguintes (figuras 21 e 22).

Sessão nº3 – Comportamentos

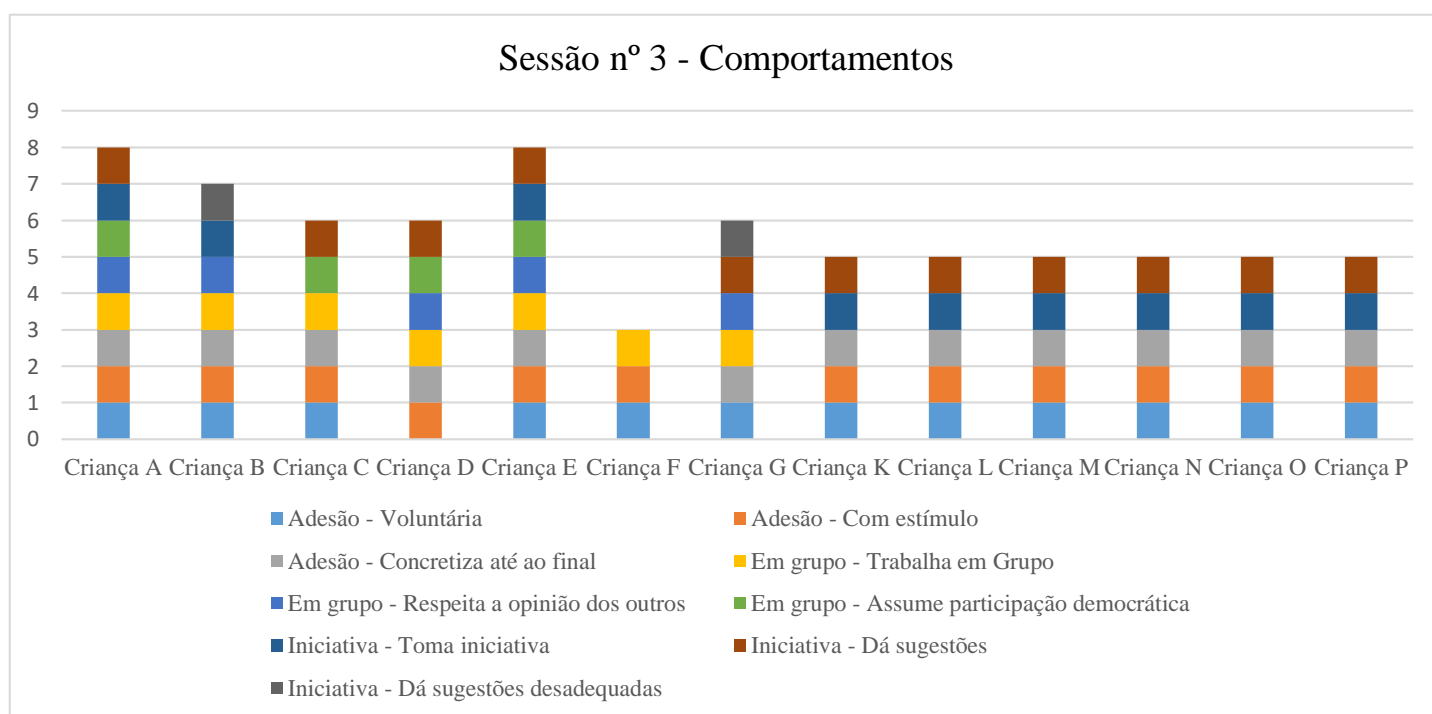


Figura 21

- Adesão: voluntária (crianças A, B, C, E, F, G, K, L, M, N, O e P);
- Adesão: com estímulo (crianças (crianças A, B, C, D, E, F, K, L, M, N, O e P);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, D, E, G, K, L, M, N, O e P);

É possível constatar na análise de dados anterior que na categoria da **adesão**, doze crianças apresentam uma adesão **voluntária, com estímulo** e com **concretização até ao final**.

- Em grupo: trabalha em grupo (crianças A, B, C, D, E, F e G);
- Em grupo: respeita a opinião dos outros (crianças A, B, D, E e G);
- Em grupo: assume participação democrática (crianças A, C, D e E);

Na categoria **em grupo**, sete crianças demonstram **trabalho em grupo**, cinco **respeitam a opinião dos outros** e quatro **assumem uma participação democrática**.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, B, E, K, L, M, N, O e P);
- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, C, D, E, G, K, L, M, N, O e P);
- Iniciativa: dá sugestões desadequadas (crianças B e G).

Para concluir a análise aos comportamentos, destacamos na categoria iniciativa que onze crianças **dão sugestões** e nove crianças **tomam iniciativa**. Por outro lado, apenas **duas** crianças dão sugestões desadequadas.

Sessão nº3 – Atitudes

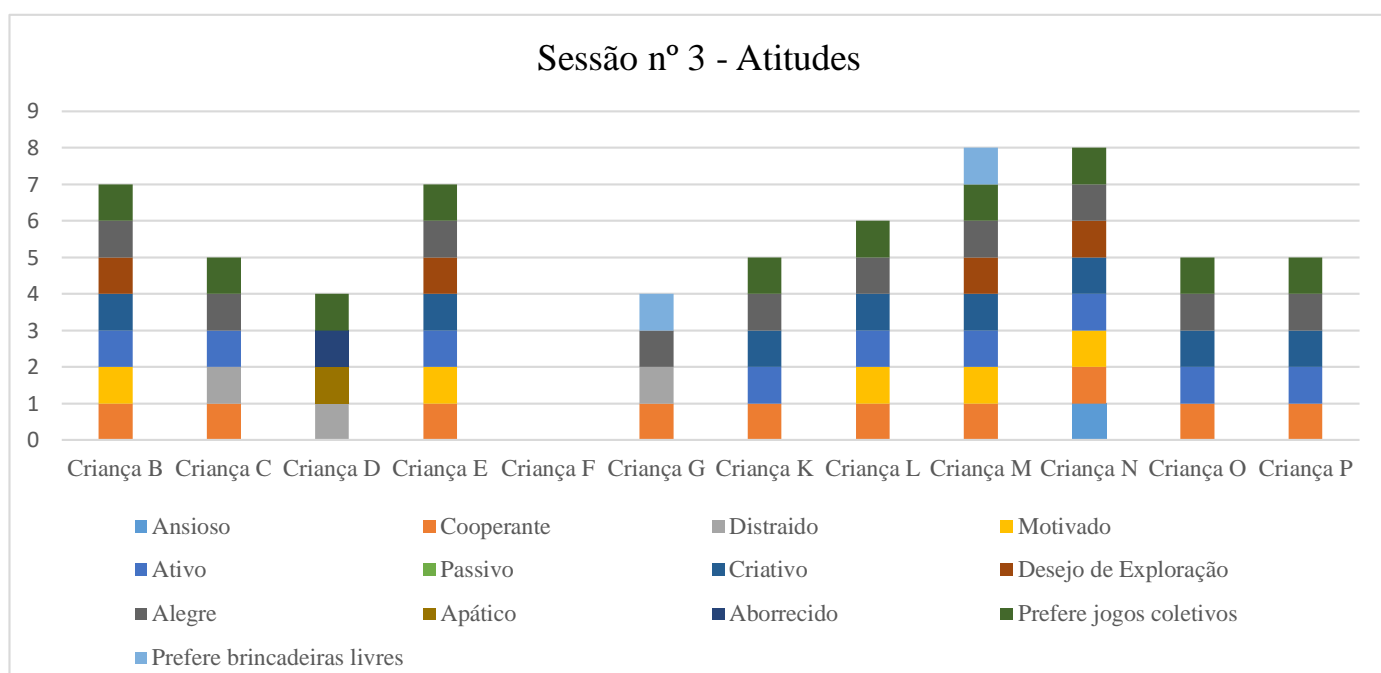


Figura 22

- Ansioso (criança N);
- Cooperante (crianças B, C, E, G, K, L, M, O e P);
- Distraído (crianças C, D e G);
- Motivado (crianças B, E, L, M e N);
- Ativo (crianças B, C, E, K, L, M, N, O e P);
- Criativo (crianças B, E, K, L, M, N, O e P);
- Desejo de exploração (crianças B, E, M e N);
- Alegre (crianças B, C, E, G, K, L, M, N, O e P);
- Apático (criança D);
- Aborrecido (criança D);
- Prefere jogos coletivos (crianças A, B, C, D, E, K, L, M, N, O e P);
- Prefere brincadeiras livres (crianças G e M)

Na sequência da análise de dados anterior, podemos referir que a maioria das crianças, onze, **preferem jogos coletivos**. Logo de seguida, dez crianças apresentam uma atitude **alegre**. Ser **cooperante** e **ativo** foram as atitudes refletidas por nove crianças participantes. Nesta sequência, oito crianças demonstraram espírito **criativo** e cinco refletiram uma postura **motivada**. Quatro crianças apresentaram **desejo de exploração** e duas demonstraram preferir **brincadeiras livres**. Por outro lado, encontramos três crianças **distraídas**, uma **ansiosa**, uma **apática** e uma **aborrecida**.

Seguidamente apresentam-se nas figuras 23 e 24 os dados referentes às grelhas de observação de comportamentos e atitudes da **sessão nº 4**. Participaram nesta sessão oito crianças.

Sessão nº4 – Comportamentos

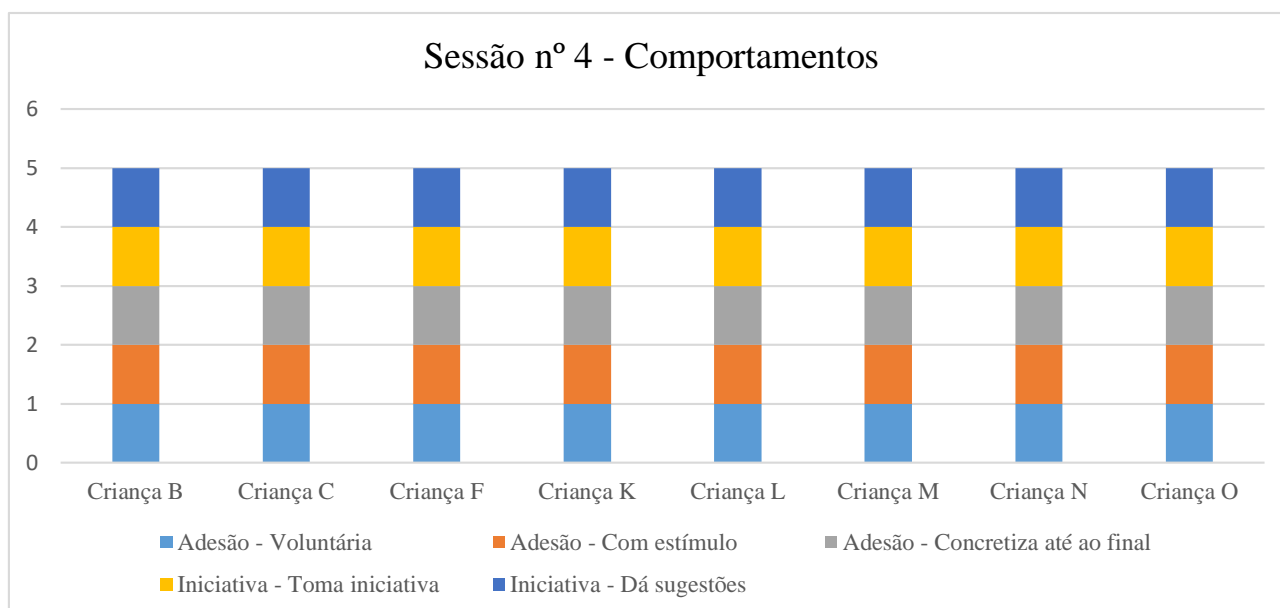


Figura 23

- Adesão: voluntária (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);
- Adesão: com estímulo (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças B, C, F, K, L, M, N e O).

Na categoria da **adesão** as oito crianças participantes demonstraram adesão **voluntária**, **com estímulo** e com **concretização até ao final**.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças B, C, F, K, L, M, N e O).

- Iniciativa: dá sugestões (crianças B, C, F, K, L, M, N e O).

Relativamente à categoria da iniciativa, a totalidade das oito crianças participantes mostraram **tomar iniciativa e dar sugestões**.

Sessão nº4 – Atitudes

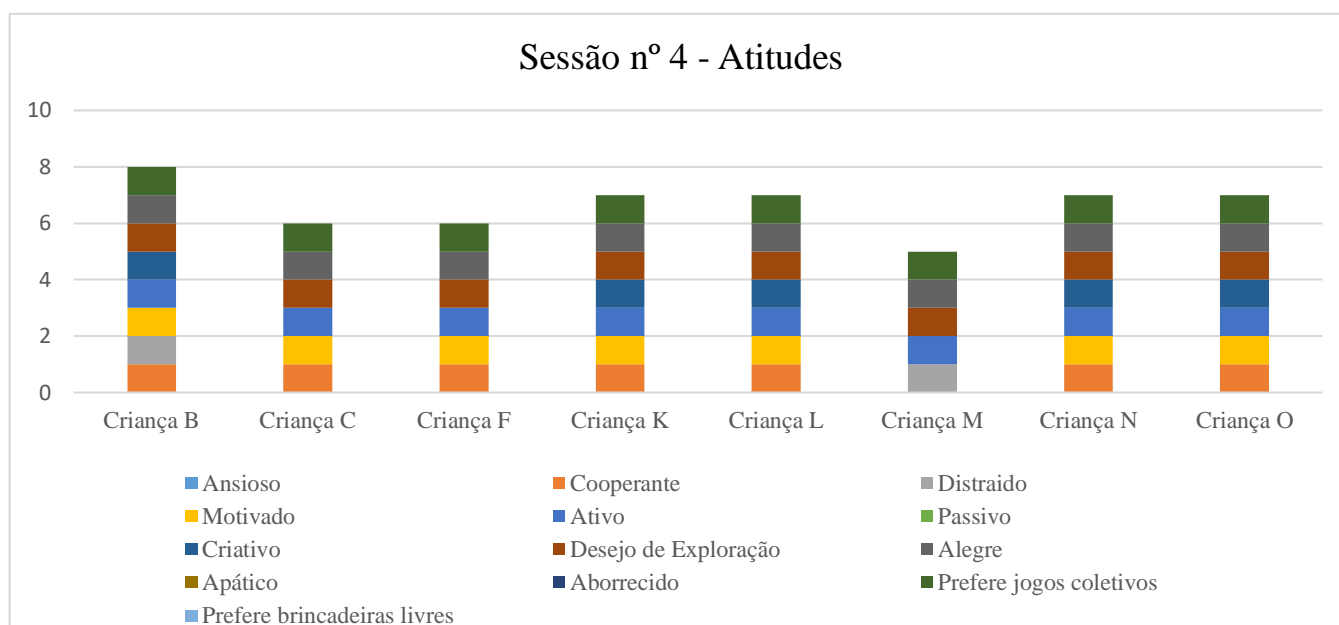


Figura 24

- Cooperante (crianças B, C, F, K, L, N e O);

- Distraído (criança B e M);

- Motivado (crianças B, C, F, K, L, N e O);

- Ativo (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);

- Criativo (crianças B, K, L, N e O);

- Desejo de exploração (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);

- Alegre (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);

- Preferre jogos coletivos (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);

Tendo em conta os dados acima apresentados, é visível que a totalidade das crianças, oito, mostraram uma postura **ativa, desejo de motivação**, uma atitude **alegre e preferência por jogos coletivos**.

Seguidamente, sete crianças mostraram-se **cooperantes e motivadas** e as últimas cinco com uma atitude **criativa**.

Sessão nº5 – Comportamentos

À semelhança das sessões a anteriores, os gráficos seguintes (figuras 25 e 26) referem-se às grelhas de observação de comportamento e atitudes da **sessão nº5**. Esta sessão contou com a participação de doze crianças.

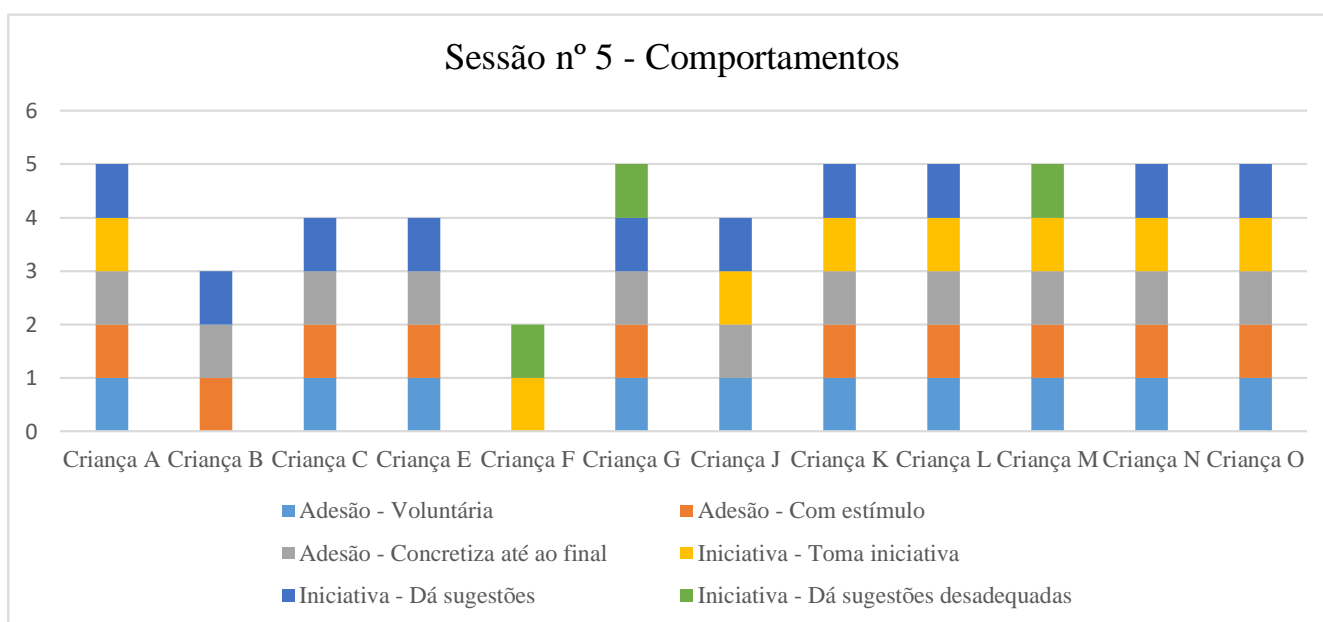


Figura 25

- Adesão: voluntária (crianças A, C, E, G, J, K, L, M, N e O);
- Adesão: com estímulo (crianças A, B, C, E, G, K, L, M, N e O);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M, N e O).

Na categoria da **adesão**, podemos verificar que onze crianças, a maioria, **concretizaram a atividade até ao final**. A adesão **voluntária** e **com estímulo** foi demonstrada por dez crianças igualmente.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, F, J, K, L, M, N e O);
- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, N e O);
- Iniciativa: dá sugestões desadequadas (crianças F, G e M).

Na categoria da **iniciativa** dez crianças dão opinião e oito **tomam a iniciativa**. De seguida, três crianças apresentam **sugestões desadequadas**. Curiosamente, a criança G sugere sugestões adequadas e desadequadas.

Sessão nº5 – Atitudes

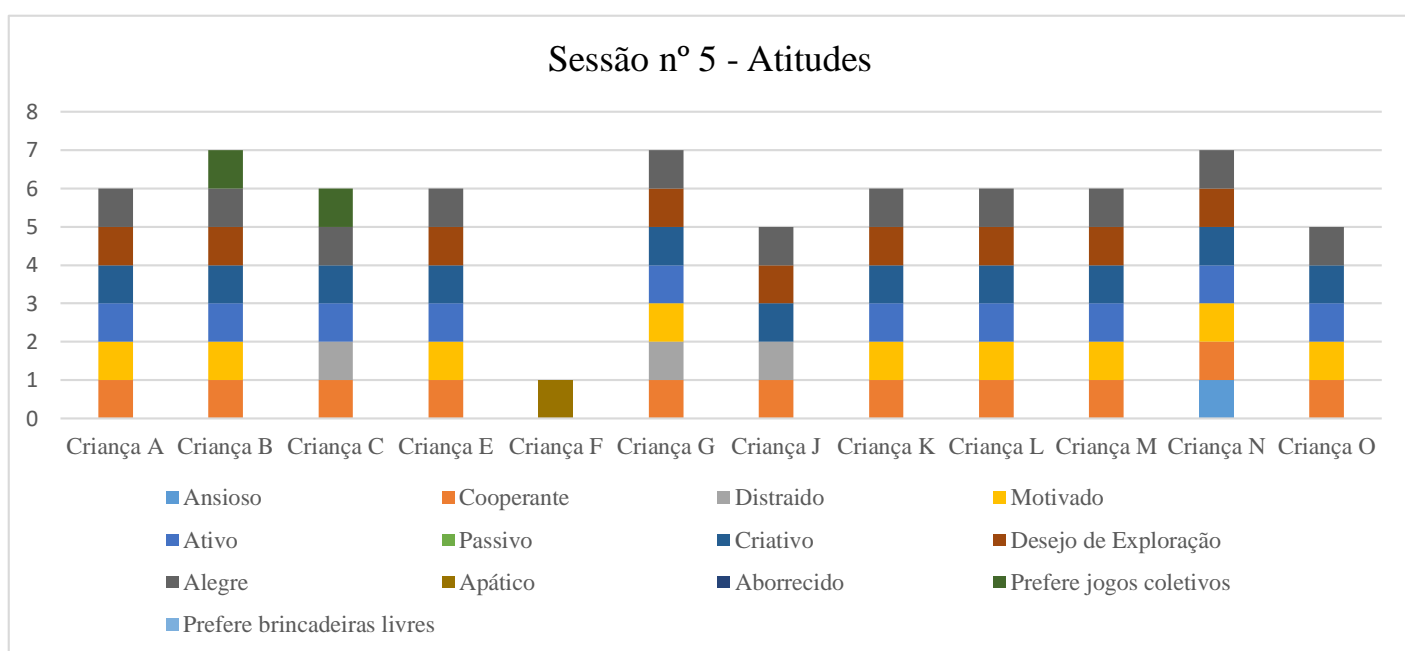


Figura 26

- Ansioso (criança N);
- Cooperante (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M e O);
- Distraído (crianças C, G e J);
- Motivado (crianças A, B, E, G, K, L, M, N e O);
- Ativo (crianças A, B, C, D, G, K, L, M, N e O)
- Criativo (crianças A, B, C, E, G, J, K, L, M, N e O);
- Desejo de exploração (crianças A, B, E, G, J, K, L, M e N);

- Alegre (crianças A, B, C, D, G, J, K, L, M, N e O);
- Apático (criança F).

Relativamente aos dados apresentados, podemos observar que a maioria das crianças, onze, apresentam uma atitude **criativa e alegre**. Seguidamente, dez crianças apresentam-se **cooperantes e ativas**. Na observação efetuada, nove crianças demonstraram atitudes de **motivação e desejo de exploração**, três crianças estiveram **distraídas**, uma **apática** e outra **ansiosa**.

A **sessão nº 6** surge no seguimento da análise dos dados das grelhas de observação de comportamentos e atitudes. Os gráficos apresentados de seguida referem-se a essas grelhas (figuras 27 e 28). Nesta sessão participaram nove crianças.

Sessão nº6 – Comportamentos

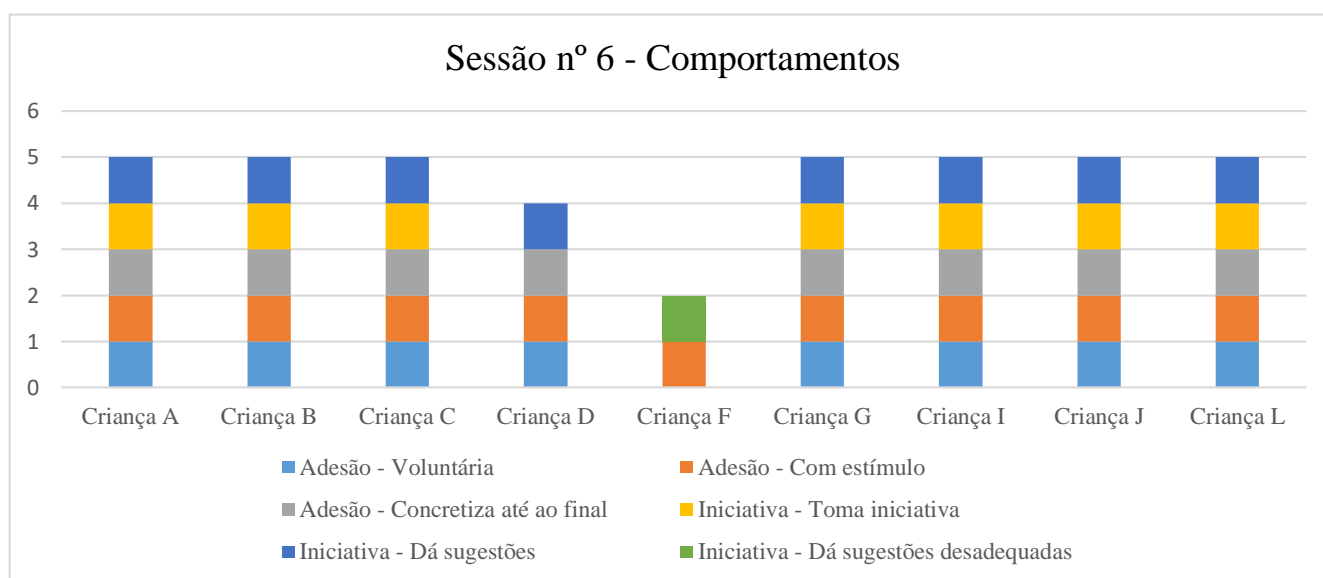


Figura 27

- Adesão: voluntária (crianças A, B, C, D, G, I, J e L);
- Adesão: com estímulo (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, D, G, I, J e L).

Na categoria anterior, referente à **adesão**, podemos verificar que nove **crianças aderem com estímulo**, oito têm uma adesão **voluntária** e as restantes oito **concretizam até ao final** a atividade

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, B, C, G, I, J e L);
- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, B, C, D, G, I, J e L);
- Iniciativa: dá sugestões desadequadas (criança F).

Em relação à categoria da **iniciativa** averiguamos que oito crianças **dão sugestões**, outras sete **tomam iniciativa** e por fim, uma criança apenas, apresenta **sugestões desadequadas**.

Sessão nº6 – Atitudes

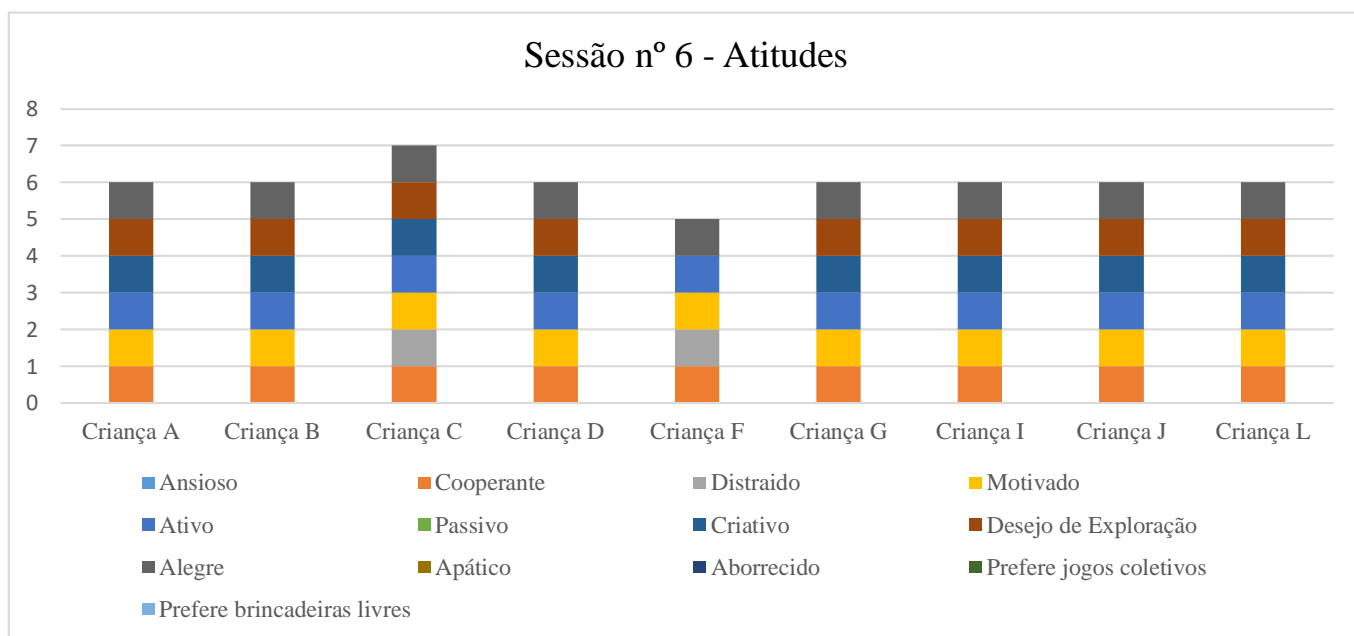


Figura 28

- Cooperante (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L);
- Distraído (crianças C e F);
- Motivado (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L);
- Ativo (crianças A, B, C, F, G, I, J e L);
- Criativo (crianças A, B, C, D, G, I, J e L);
- Desejo de exploração (crianças A, B, C, D, G, I, J e L);
- Alegre (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L);

Os dados acima representados mostram-nos que em relação às atitudes, na sessão nº6, nove crianças apresentaram-se **cooperantes, motivadas e alegres**. Oito crianças revelaram uma atitude **ativa, criativa e com desejo de exploração**. Para finalizar, duas crianças apresentaram-se **distraídas**.

Sessão nº7 – Comportamentos

Na sessão nº 7 participaram dez crianças. Os gráficos apresentados de seguida referem-se às grelhas de observação de comportamentos e atitudes (em anexo nas figuras 29 e 30), respetivamente.

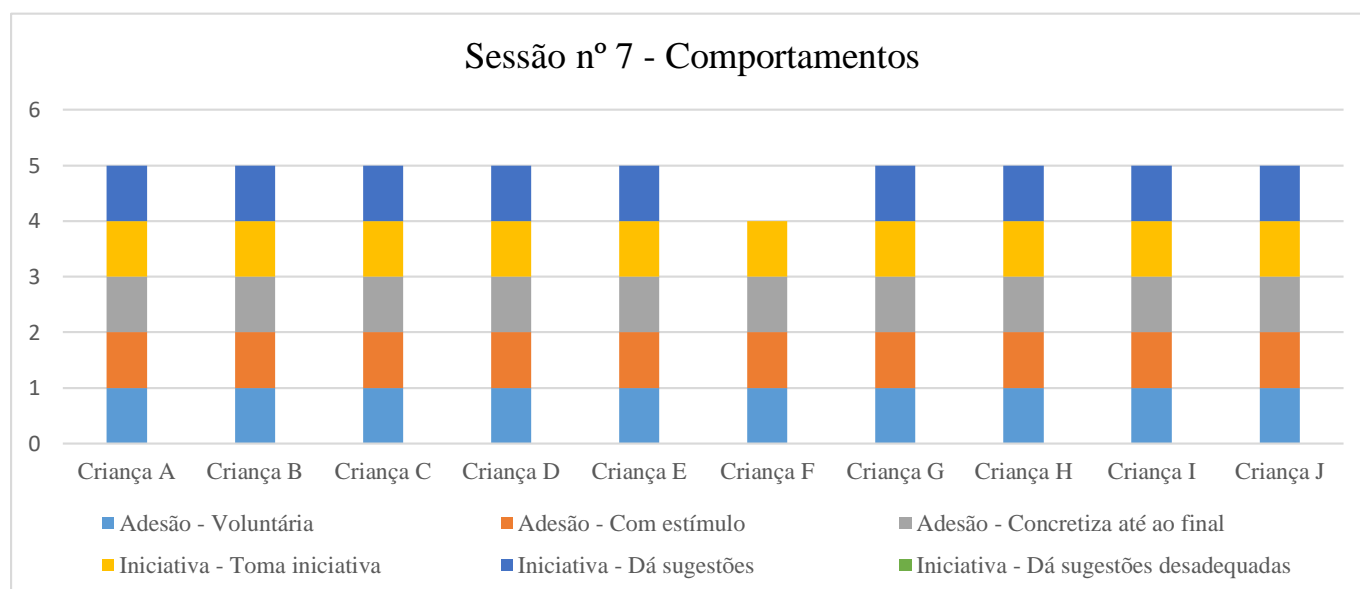


Figura 29

- Adesão: voluntária (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Adesão: com estímulo (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Adesão: concretiza até ao final (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);

Na categoria **adesão**, as dez crianças participantes manifestaram adesão **voluntária, com estímulo e concretização até ao final**.

- Iniciativa: toma iniciativa (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Iniciativa: dá sugestões (crianças A, B, C, D, E, G, H, I e J);

Na categoria anteriormente analisada, dez crianças **tomaram iniciativa** e nove **deram sugestões**.

Sessão nº7 – Atitudes

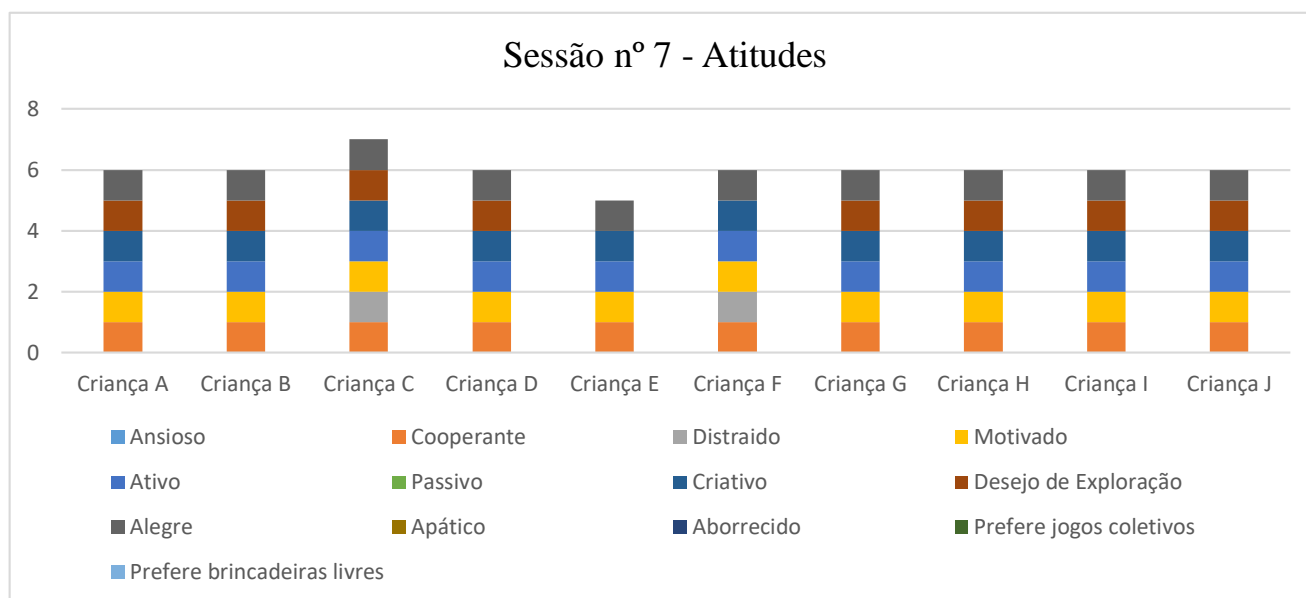


Figura 30

- Cooperante (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Distraído (crianças C e F);
- Motivado (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Ativo (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Criativo (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);
- Desejo de exploração (crianças A, B, C, D, G, H, I e J);
- Alegre (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J).

Podemos analisar observando os dados acima que a totalidade das crianças participantes, dez, manifestaram uma atitude **cooperante, motivada, ativa, criativa e alegre**. Por outro lado, oito crianças demonstraram **desejo de participação** e apenas duas, **distração**.

3.1.3. *Notas de Campo*

Durante o texto as notas de campo serão codificadas com (NC), seguindo-se do número da sessão correspondente.

As notas de campo da investigadora (ver Anexo 13) refletem as suas breves perspetivas e reflexões durante o projeto de criações musico-literárias. De seguida, analisaremos os pontos principais das sessões realizadas, fazendo uma abordagem geral aos dados deste instrumento. Na sessão nº 1, as crianças criaram histórias a partir de uma imagem. Como algumas crianças ainda não sabem escrever e outras ainda escrevem devagar, a investigadora encontrou uma solução “(...) optei por gravar a história que cada criança ia criando, para posteriormente fazer a respetiva transcrição. Esta estratégia permitiu às crianças mais novas contar a história sem a condicionante da escrita.” (NC.1). Uma situação que emerge, destacado pela investigadora, é o de as crianças ainda não estarem habituadas a inventar histórias, e por esse motivo “(...) focaram-se demasiado nos pormenores de cada imagem, produzindo textos demasiado detalhados e quase sem ação.” (NC.1) A investigadora refere também que, devido à condicionante da falta de tempo das crianças, existiram atividades que não foram concluídas como pretendido, “Hoje, logo hoje, as crianças atrasaram-se no transporte escolar, e chegaram ao CATL já depois das 17h30” (NC.3); “Não houve tempo para todos realizarem a atividade, então, a sessão foi prolongada para a semana seguinte, esperando que as restantes crianças consigam participar” (NC.4) e “tinha expectativas que todas as crianças participantes pudessem gravar a voz, mas entre falta de tempo e excesso de trabalhos de casa, não foi possível esperar mais e o projeto teve de continuar” (NC.5).

É importante referir também, que na análise a estas notas de campo, a investigadora identifica comportamentos e atitudes positivas, “quando observavam a pergunta e pensavam no que iriam escrever, identifiquei uma motivação e uma vontade de redigir fascinante” (NC.3); “foi uma sessão muito interessante, observei comportamentos nas crianças inexplicáveis (...) estou grata pelo trabalho de hoje, assim, vale tudo a pena.” (NC.5) e “a postura deles estava tão séria e profissional que me encheram de orgulho.” (NC.6).

3.1.4. Mini-Inquéritos

Para tornar a leitura dos dados mais simplificada, aplicou-se a codificação “**MI**” sempre que for necessário referir mini-inquérito.

Procedeu-se à criação de uma estrutura para o mini-inquérito (ver anexo 14), que fosse intuitiva, simples e de rápido preenchimento. Todos os dados e tabelas referentes aos mini-inquéritos encontram-se organizados e categorizados em tabelas (ver anexo 15).

De seguida serão analisados os dados alusivos à **sessão nº 1** (tabela 5 presente em anexo), na qual foi realizada a criação de histórias a partir de uma imagem. Participaram nesta sessão onze crianças. No final da sessão, todas preencheram um mini-inquérito com cinco questões, que serão seguidamente analisadas.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (crianças A, B, C, E, F, G, J, K, L e N);

- Mais ou menos (criança M).

Face à pergunta colocada, dez crianças responderam “**sim**” enquanto apenas uma criança respondeu ter gostado “**mais ou menos**”.

2- O que gostaste mais? Porquê?

- Falar ao microfone (crianças A, B, F e K);

- Inventar histórias (crianças E, G, J e N);

- Temática (crianças C e L)

- Ouvir a voz (criança M)

O que gostaste mais de fazer nesta atividade? Porquê?

gostei mais falar ao "microfone".

Observando os dados desta pergunta, percebemos que há vários temas que emergem, conforme acima surge distribuído em quatro categorias. Das onze crianças participantes, quatro crianças indicaram que **falar ao microfone** foi a sua preferência, **inventar histórias** surgiu como resposta de outras quatro crianças, a **temática** foi a indicada por duas crianças e para finalizar **ouvir a voz** apareceu como eleição de apenas uma criança, “Gostei de falar porque gostei de ouvir a minha voz”.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (criança A, B, C, F, G, K e L);
- Dizer o texto (criança E);
- Pensar nas questões (criança M);
- Temática (criança J e N).

O que é que não gostaste de fazer? Porquê?

Eu não gostei de fazer foi de dizer o texto

Na terceira questão, foi possível referenciar quatro categorias, onde seis crianças referiram que não houve **nada** que não gostassem. As restantes tiveram opiniões divergentes. Duas crianças não gostaram da **temática**, “Não gostei de ter calhado o tema do palácio”. Uma criança indicou que não gostou de **dizer o texto** e, por fim, uma criança referiu não ter gostado de **pensar nas questões**.

4- O que aprendeste?

- Criar histórias (crianças A e E);
- Relacionar a história com o “eu” (criança B);
- Gravar (crianças C e K);
- Nada (criança F);

- Identificar letras (criança G);
- Imaginar (criança J);
- Interpretar (criança L);
- Jogar (criança M);
- Sons (criança N).

O que aprendeste?

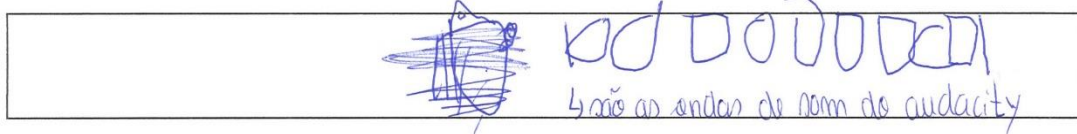
Quis tenho imaginação

Relativamente à 4ª questão, as respostas foram bastante diversificadas, dividindo-se em nove categorias diferenciadas. **Criar histórias** foi a resposta dada por duas crianças. Igualmente duas crianças responderam que aprenderam a **gravar**. De seguida, uma criança enunciou ter aprendido a **relacionar a história com o “eu”** enquanto outra criança respondeu que não aprendeu **nada**. Uma criança mencionou ter aprendido a **identificar letras** e outra a **imaginar**. Seguidamente surge uma criança que menciona que aprendeu a **interpretar**, outra a **jogar**, e, por fim, uma criança expôs que aprendeu **sons**.

5- Aspetos que consideraste importantes

- História (criança A, J e L);
- Desenho de um sorriso (crianças B e C);
- Desenho de um “fixe” (criança F);
- Desenho da personagem (crianças G e N);
- Desenho das ondas de som (criança M);
- Jogar jogos (criança E);
- Cantar (criança K);

Regista outros aspetos que consideraste importantes.



Esta última questão do inquérito solicita às crianças que referiram aspetos importantes da sessão, com frases, palavras ou imagens. As respostas foram bastante diversificadas, subdividindo-se em sete categorias. A **história** foi o aspeto mais importante para três crianças participantes. Duas crianças optaram por recorrer a um **desenho de um sorriso** para definir a sessão enquanto outras duas desenharam uma **personagem da história**. Uma outra criança definiu a sessão com um **desenho de um “fixe”** e outra com um **desenho das ondas de som** do programa de gravação. Para concluir, uma criança registou que considerou importante **jogar jogos** e outra indicou que foi **cantar**.

Na **sessão nº2**, relativa à tabela 6 em anexo, participaram doze crianças. Nesta sessão foi criada uma história em grupo através de uma técnica de construção coletiva de texto. De seguida será realizada a análise aos mini-inquéritos referentes a esta sessão.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (crianças A, B, C, E, F, G, K, L, M, N, O e P);

Gostaste desta atividade? ☺ Sim ☹ Mais ou menos ☹ Não

Relativamente à questão anterior, com apenas uma categoria, comprova-se que doze crianças responderam **sim**.

2- O que gostaste mais? Porquê?

- Dobragem de papel (crianças A, C, G, K, L e O);

- Inventar a história (crianças B, E, M e N);

- Resultado final (crianças F e P).

Na segunda questão, as respostas divergiram, apesar de se organizarem em apenas três categorias, como podemos observar em cima. Seis crianças indicaram que a **dobragem**

de papel foi o que mais gostaram na sessão. Por outro lado, quatro crianças referiram que gostaram mais de **inventar a história**. Por último, duas crianças responderam ter gostado mais do **resultado final**.

Apenas quatro crianças justificaram o porquê de terem gostado da atividade. Seguem-se as respostas registradas, repartidas em duas categorias distintas:

- Ser divertido (criança F, K e N);

- Ser diferente (criança O).

Analisando as categorias acima, três crianças mencionaram que gostaram da atividade por **ser divertido** e uma por **ser diferente**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças A, B, C, E, G, K, L, N, O e P);

- Ter de escrever (crianças F e M).

A questão anterior dividiu-se apenas em duas categorias. A maioria das crianças responderam que não houve **nada** que não tivessem gostado, enquanto duas crianças responderam que não gostaram de **ter de escrever**.

4- O que aprendeste?

- Inventar/escrever histórias (crianças A, B, C, F, G, K, L, M, N, O e P);

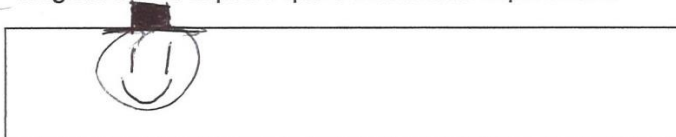
- Dobragem de papel (crianças E);

Em relação à questão anterior, a maioria das crianças, onze, respondeu que aprendeu a **inventar/escrever histórias** enquanto apenas uma referiu ter aprendido a técnica da **dobragem do papel**. Estas respostas organizaram-se em apenas duas categorias.

5- Aspectos que consideraste importantes

- Ser divertido (crianças C e K);
- Desenho de um sorriso (crianças B e G).
- Adorei (criança A);

Regista outros aspectos que consideraste importantes.



Relativamente à última questão do inquérito, apenas cinco crianças responderam, como foi possível analisar nas três categorias acima detalhadas. **Ser divertido** foi o aspeto mais importante para duas crianças. Outras duas crianças registaram um **desenho de um sorriso** neste campo e uma registou a palavra **adorei**, relativamente à sessão.

Relativamente à **sessão nº3** (tabela 7), os inquéritos realizados incidiram na construção da história final. Estiveram presentes nesta sessão treze crianças.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (crianças A, B, C, D, E, F, G, K, L, M, N, O e P)

Na primeira questão, como se pode verificar na única categoria acima representada, a totalidade de treze crianças respondeu **sim** ao fato de ter gostado da atividade.

2- O que gostaste mais? Porquê?

- Criar/inventar a história (crianças A, B, D, E, K, N e M);
- Resultado final (crianças C e F);
- Trabalhar em grupo (criança L);
- Rir (criança G);
- Ter corrido bem (criança P);

- Tudo (criança O).

Como podemos verificar nos dados acima distribuídos por seis categorias, as respostas de sete crianças incidiram sobre **criar/inventar a história**. Por outro lado, duas crianças referiram ter gostado mais do **resultado final**, uma de **trabalhar em grupo** e outra de **rir**. Para finalizar, uma criança respondeu ter gostado mais de a atividade **ter corrido bem** e outra afirma ter gostado de **tudo**.

Algumas crianças justificaram o porquê das suas respostas, como podemos comprovar nas quatro categorias seguidamente apresentadas:

- Ficou espetacular (criança A);

- Gostar da pergunta (criança B);

- Resultado final (criança C);

- Foi divertido (criança F);

Nesta fundamentação uma criança assegura ter gostado da atividade porque **ficou espetacular**, outra porque garante **gostar da pergunta** que lhe foi destinada, outra porque gostou do **resultado final** e por fim, uma criança confirma ter gostado desta sessão porque **foi divertido**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças A, B, C, D, E, F, G, K, M, N, O e P);

- Ser pouco tempo (criança L).

Conseguimos analisar que a maioria das crianças refere não haver **nada** que não goste, com doze respostas, enquanto uma apenas refere ter sido **pouco tempo**.

4- O que aprendeste?

- Criar histórias (crianças B, C, E, F, G, K, N, O);

- Escrever com calma (crianças D e P);

- Aprender novas palavras (criança L);

- Trabalhar em grupo (criança A);
- Nada (criança M).

Em relação a esta terceira questão as respostas foram classificadas em cinco categorias, como se pode analisar no ponto anterior. Para a maioria das crianças, oito, a aprendizagem que retiraram desta sessão foi **criar histórias** enquanto para outras duas foi aprender a **escrever com calma**. Seguidamente, observamos que para uma criança foi importante **aprender novas palavras**, outra indica que aprendeu a **trabalhar em grupo** e para concluir uma criança assinala não ter aprendido **nada**.

5- Aspectos que consideraste importantes

- Resultado final (criança A e N);
- Desenho da história (criança C);
- Foi fixe (criança E);
- Desenho de um sorriso (criança K);

Para finalizar, alguns intervenientes referiram alguns aspetos importante da sessão. Esses dados estão repartidos anteriormente em quatro categorias. Duas crianças consideraram importante o **resultado final**, uma efetuou um **desenho da história**, outra criança indicou que **foi fixe** e por fim, uma criança fez um **desenho de um sorriso**.

Na **sessão nº 4**, em anexo na tabela 8 e relativa à exploração de sons, participaram apenas 8 crianças.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (B, C, F, K, L, M, N e O)

Como podemos analisar na questão acima, com apenas uma categoria, oito crianças responderam **sim** relativamente a terem gostado da atividade.

2- O que gostaste mais? Porquê?

- Experimentar instrumentos (crianças B, C, F, K, L, M, N e O);
- Descobrir sons do corpo (crianças C, K e N);

Os dados acima expostos foram repartidos em apenas duas categorias. Oito crianças indicaram ter gostado mais de **experimentar instrumentos**, contudo, dessa amostra, três crianças acrescentaram ainda ter gostado de **descobrir sons do corpo**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças C, K, L, M, N e O);
- Curta duração (crianças B e F).

Nas duas categorias acima apresentadas, seis crianças referiram **nada** relativamente ao que não gostaram da atividade. Por fim, duas crianças mencionaram que a **curta duração** da sessão foi o que menos gostaram.

4- O que aprendeste?

- Descobrir/inventar sons (crianças K, L, N e O);
- Tocar ritmos (crianças B e M);
- Tocar notas/melodias (crianças F e M).

Na questão anterior foi possível encontrar três categorias distintas. Da amostra de oito crianças, quatro referiram ter aprendido a **descobrir/inventar sons**, duas a **tocar ritmos** e as restantes duas crianças a **tocar notas/melodias**.

5- Aspetos que consideraste importantes

- Desenho de um sorriso (crianças B e M);
- Desenho de uma nota musical (criança C).

Na última questão do mini-inquérito, duas crianças realizaram um **desenho de um sorriso** como aspeto importante da sessão. Uma criança apenas realizou um **desenho de uma nota musical**.

Continuando a efetuar uma análise dos mini-inquéritos, segue-se a **sessão n° 5** (tabela 9), onde foram efetuadas as gravações de sons. Participaram nesta sessão onze crianças.

1- Gostaste desta atividade?

- Sim (crianças A, B, C, E, F, G, J, L, M, N e O)

Na primeira pergunta da sessão, todas as onze crianças inquiridas responderam sim, relativamente a terem gostado da atividade.

2- O que gostaste mais? Porquê?

- Gravar a voz (crianças A, B, C, F, G, J, L, M, N e O);

- Ler (criança E).

Face ao exposto, constatamos nas duas categorias apresentadas que dez crianças gostaram mais de **gravar a voz** enquanto uma indicou ter gostado mais de **ler**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças A, C, F, G, J, L, M e O);

- Repetir a gravação (criança B);

- Falar para o computador (criança E);

- Querer gravar mais (criança N).

O que é que não gostaste de fazer? Porquê?

Eu não gostei de fazer falas ditas para o computador porque estava a tremor.

Considerando a terceira questão deste inquérito, os dados organizam-se em quatro categorias. A maioria das crianças, oito, responderam não haver **nada** que não tivessem gostado. Seguidamente, observamos uma criança que refere não ter gostado de **repetir a gravação**, outra de **falar para o computador** e ainda uma que indicou **querer gravar mais**.

Alguns participantes sentiram necessidade de justificar a resposta acima referida, apresentando-se seguidamente as suas contestações:

- Adorar ler (criança A);
- A voz não se ouvia (criança B);
- Estava a tremer (criança E);

Acima encontram-se três categorias, que indicam a justificação à resposta indicada pelas crianças na terceira questão. Uma criança referiu **adorar ler** em justificação à sua resposta de não existir nada que não tenha gostado. Outra criança referiu que **a voz não se ouvia**, e por esse motivo foi necessário repetir a gravação. Por fim, uma criança mencionou que **estava a tremer** na sequência de dizer o texto para gravar no computador.

4- O que aprendeste?

- Ler devagar/entoação/projeção (crianças G, L, N e O);
- Gravar a voz (criança B e F);
- Nada (crianças C, J e M);
- Não ter medo de gravar (criança E);
- Funcionamento do programa de voz (criança A).

Como podemos analisar nos dados acima representados, foram encontradas cinco categorias para esta questão. Quatro crianças referiram ter aprendido a **ler devagar**, com **entoação** e com **projeção**, “Aprendi a ler pausadamente”. Duas crianças indicaram

gravar a voz como aprendizagem e outras três enunciaram não ter aprendido **nada**. Para concluir, uma criança respondeu ter aprendido a **não ter medo de gravar** e outra a conhecer o **funcionamento do programa de voz**.

5- Aspectos que consideraste importantes

- Desenho com ondas de som (criança A).

Para finalizar, apenas uma criança referiu aspectos importantes da sessão, através de um **desenho com ondas de som**.

No que respeita à **sessão nº 6**, referente à tabela 10 em anexo, e concernente à gravação de sons, registaram-se nove participações das crianças afetas ao projeto.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L).

O conjunto da amostra na única categoria apresentada destaca igualmente **sim** como resposta a ter gostado da atividade.

2- O que é que gostaste mais? Porquê?

- Gravar sons (crianças A, B, C, D, F, G, I, J e L);

- Tocar instrumentos (crianças C, F e L).

Analogamente, nesta segunda questão as respostas dos participantes incidiram maioritariamente sobre duas categorias, como se pode analisar anteriormente. Todas as crianças, nove, indicaram ter gostado mais de **gravar sons**. Dessa amostra, três crianças indicaram ainda ter gostado de **tocar instrumentos**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças A, C, F, G, I e L);

- Repetição da gravação (crianças B, D e J).

Nas duas categorias acima observadas, é possível comprovar que seis crianças indicaram não haver **nada** que não tivessem gostado, enquanto três crianças referiram não ter gostado de fazer a **repetição da gravação**.

4- O que aprendeste?

- Nada (crianças C, D, G e I);
- Silêncio para gravar (crianças A, F e J);
- Gravar (crianças B e L)

As respostas a esta questão organizam-se em três categorias distintas. Nesta sessão, quatro crianças referem não ter aprendido **nada**, três indicam ter aprendido a fazer **silêncio para gravar** e as restantes duas ter aprendido a **gravar**.

5- Aspetos que consideraste importantes

- Desenho com notas musicais (criança D);
- Desenho com ondas de som (criança L).

Como é possível observar nas duas categorias acima, apenas duas crianças realizaram registo nesta questão. Uma criança realizou um **desenho com notas musicais** e outra um **desenho com ondas de som**.

Finalmente, a **sessão nº 7**, em anexo na tabela 11, contou com a participação de dez crianças que realizaram a ilustração da história.

1- Gostaste da atividade?

- Sim (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J)

Como podemos observar na única categoria existente anteriormente, dez crianças indicaram gostar da atividade através da resposta **sim**.

2- O que é que gostaste mais? Porquê?

- Desenhar (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);

- Pintar (crianças D e G).

Na questão anterior, observou-se a divisão de respostas em duas categorias distintas. A amostra total das crianças, dez, indicou ter gostado mais de **desenhar**. Contudo, dessa amostra, duas crianças referiram ter também gostado de **pintar**.

3- O que é que não gostaste? Porquê?

- Nada (crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I e J);

Relativamente à questão anterior, encontramos uma uniformidade nas respostas, observando a resposta **nada** como resposta de todas as crianças.

4- O que aprendeste?

- Fazer uma ilustração (criança B, E, H e J);

- Criar uma história (criança A, C e F);

- Nada (crianças D e G);

- Concentração (criança I)

Podemos analisar nas quatro categorias anteriores as respostas das dez crianças nesta sessão. Quatro crianças referem ter aprendido a **fazer uma ilustração** enquanto outras três referem que a sua aprendizagem foi **criar uma história**. Para finalizar, destacam-se

duas crianças que referem não ter aprendido **nada** e uma que aprendeu a importância da **concentração**.

5- Aspectos que consideraste importantes

- Desenho personagem da história (criança B);
- Desenho de um sorriso (criança D).

Para finalizar, duas crianças registaram aspectos importantes sobre a sessão, representados nas duas categorias acima. Uma realizou um **desenho de uma personagem da história** e outra fez um **desenho de um sorriso**.

3.1.5. Portefólio

O portefólio (ver anexo 16) foi um instrumento que criou autonomia no grupo. Era expectável que após cada sessão, cada criança deixasse no portefólio algo significativo sobre a mesma, um texto, um desenho ou até uma sugestão. Após a sensibilização ao projeto, foram surgindo alguns textos, em folhas soltas, alguns escritos fora do CATL. Contam-se **sete textos**, escritos maioritariamente pela criança N, sobre temas espontâneos e sem nenhuma estrutura definida. A investigadora decidiu propor ao grupo um desafio livre, para dinamizar o portefólio, e sugeriu ao grupo que criasse breves histórias sobre uma imagem. O critério de escolha da imagem pertencia à criança, podendo esta estar presente num livro, no computador, numa representação gráfica ou qualquer outro suporte. Apesar da participação nesta atividade ser facultativa - era aliás um desafio - registaram-se **oito participações**, como é possível observar no anexo 16. No portefólio estão presentes ainda **onze desenhos**. Alguns representam a sessão em que participaram, outros, registam somente relações abstratas ao projeto.

3.2. Discussão de resultados

Durante a seguinte discussão de resultados, sempre que for referida uma sessão, utilizar-se-á o número correspondente à mesma, por exemplo, para uma referência às notas de campo da sessão nº1, (NC.1). Sempre que se justificar, as crianças serão identificadas

através das letras anteriormente atribuídas nos instrumentos de recolha de dados, com a codificação de A até P.

Após a apresentação e análise dos dados é possível fazer uma constatação sobre os resultados obtidos, relacionando com autores referidos na revisão da literatura.

Durante o trabalho, um resultado que emerge é o das crianças terem gostado das atividades realizadas. Este dado pode ser verificado com a seguinte referência às grelhas de observação de comportamentos e atitudes, *“na categoria da adesão as oito crianças participantes demonstraram adesão voluntária, com estímulo e com concretização até ao final.”* (GO.4)

A razão maioritária apontada pelas crianças para terem gostado das atividades incide essencialmente sobre três aspetos:

- 1) o caráter lúdico das atividades desenvolvidas. Este ponto é visível através de várias respostas, notas e categorias, referenciadas de seguida,

“A vertente diferenciadora desta atividade permitiu que o grupo estivesse motivado e curioso com o resultado final” (NC.2); *“relativamente aos dados apresentados, podemos observar que a maioria das crianças, onze, apresentam uma atitude criativa e alegre. (...) dez crianças apresentam-se cooperantes e ativas. (...) nove crianças demonstraram atitudes de motivação e desejo de exploração (...)”* (GO.5); *“oito crianças indicaram ter gostado mais de experimentar instrumentos, contudo, dessa amostra, três crianças acrescentaram ainda ter gostado de descobrir sons do corpo.”* (MI.4).

De acordo com Sarmiento e Manuela (2008), as crianças envolvem-se e apreciam atividades lúdicas, favorecendo a integração da criança na comunidade e a interação entre os mais velhos e os mais novos. Neste sentido, as referências acima revelam atitudes positivas em relação às atividades lúdicas e revelam um grupo motivado com as propostas de atividades apresentadas.

- 2) a natureza prática das atividades: tocar, cantar, pintar, desenhar ou jogar.

Estes aspetos podem ser conferidos em algumas respostas das crianças apresentadas nas entrevistas, como podemos observar: *“(...) gosto de cantar”* (EF.1); *“gostei de tocar aquele tambor (...)”* (EF.3). Podemos também constatar nos mini-inquéritos algumas

categorias que valorizam o aspecto anterior: “jogar jogos” (MI.1); “cantar” (MI.1); e ainda “desenhar” (MI.7).

Esta ideia é reforçada também por algumas respostas de crianças que referiram não ter gostado de escrever e ler.

Podemos constatar esta ideia de seguida: “(...). *Eu prefiro ouvir histórias do que ler.*” (EF.1); “*por acaso às vezes invento [histórias], mas só de cabeça, não as escrevo.*” (EF.1); “dizer o texto” (MI.1); “pensar nas questões” (MI.1); “*tenho lido na escola, temos de ler muito. Tenho lá alguns livros em casa novos, mas só leio às vezes. Depois nas férias leio mais (...)*” (EF.3).

De acordo com Martins e Teixeira (2004), assuntos pouco interessantes ou fáceis demais, a inadequação do tempo de realização das atividades, a excessiva centralização da figura do professor e, conseqüentemente, poucos incentivos à autonomia e às interações entre os alunos, conduzem à preferência das crianças por atividades mais práticas. Nestas idades, as crianças têm algumas dificuldades em desenvolver determinadas atividades mais abstratas e por consequência as atividades que envolvem recursos manipuláveis, dinâmicas práticas e associadas ao fazer são aquelas que elas melhor compreendem.

3) a perceção de um projeto em ambiente não-escolar.

Neste sentido, as crianças gostaram das atividades porque se tratou de um projeto que lhes permitiu desenvolver ações diferentes daquelas que habitualmente desenvolvem na escola, ideia esta que vai ao encontro de Garcia (2013) e Libâneo (2000). Num contexto de educação não formal como é um CATL, as atividades artísticas, que impliquem criação, são bastante valorizadas pelas crianças. Estes fatos podem ser comprovados através de referências como, “(...). *Gostei de fazer tudo e acho que ficou muito giro. Aprendemos muitas coisas novas. Vai ser bom termos depois um livro e saber que fomos nós que escrevemos e fizemos as músicas.*” (EF.2); “(...). *eu nunca tinha tocado quase nenhum [instrumento] e gostei muito. O xilofone tem um som bonito. Acho que as minhas gravações ficaram bem. Gostei de as ouvir no fim. Também gostei de tocar aquele instrumento que nós fizemos no CATL (...).*” (EF.2).

Outro resultado que emerge ao longo do trabalho é a preferência das crianças por trabalharem em grupo, aceitando as ideias dos seus pares e desenvolvendo capacidades

de cooperação, tal como refere Sousa (2003). Podemos comprovar a ideia anterior de seguida:

“Na categoria do trabalho em grupo, verificamos que [em onze] dez crianças trabalham em grupo, sete crianças respeitam a opinião dos outros e por fim, igualmente sete crianças assumem participação democrática” (GO.2); *“trabalhar em grupo”* (MI.3). Estes resultados foram ainda comprovados pela investigadora quando refere: *“senti o grupo unido e organizado, com noções bem definidas do que estava a acontecer.”* (NC.2) e *“senti que a construção do final da história em grupo encheu-os de motivação, discutiram ideias sem conflito e chegaram rapidamente a um consenso. Mais incrível ainda, todas as crianças deram sugestões, incluindo as mais caladinhas.”* (NC.3).

Constatamos que existiu relação positiva do grupo com as artes, a música e a literatura, e como referem Mota (2007) e Vasconcelos (2006), estas duas áreas assumiram um papel interdisciplinar e transversal em relação a outras áreas do saber. Esta ideia pode ser atestada em: *“(...) gosto quando fazes vozes diferentes, fica divertido. Deviam fazer assim na escola, eu ia gostar mais de português”* (EF.1); *“(...) ajuda-nos para a escola. E ficamos com uma história só nossa, que nós escrevemos. Somos quase escritores”* (EF.3); *“uma criança mencionou ter aprendido a identificar letras (...)”* (MI.1) e para finalizar *“fiquei surpreendida quando a criança F destacou durante a sessão que esta atividade o ia ajudar muito na escola, principalmente a fazer composições na aula de Língua Portuguesa.”* (NC.3).

De acordo com os autores Araújo (2009) e Roldão (2008) fazemos uma referência ao destaque que é dado pelas crianças em relação à falta de tempo, relativamente ao envolvimento no projeto e a outras atividades associadas. Podemos verificar seguidamente esses resultados: *“(...) depois nas férias leio mais, agora não tenho tempo”* (EF.3); *“não [tenho o hábito de tocar instrumentos] porque não tenho lá nenhum em casa. E aqui não tenho muito tempo. A minha professora manda bués trabalhos de casa”* (EF.1); *“(...) uma [criança] (...) refere ter sido pouco tempo”* (MI.3); *“infelizmente, o tempo era escasso. (...)”* (NC.1); e para concluir *“infelizmente só participaram nesta sessão nove crianças. Tinha expetativas que todas as crianças participantes pudessem gravar a voz, mas entre falta de tempo e excesso de trabalhos de casa, não foi possível esperar mais e o projeto teve de continuar.”* (NC.5).

Relativamente ao objetivo geral proposto, que se refere à compreensão das perceções de um grupo de crianças em contexto de CATL em relação à sua participação no projeto de criação músico-literário, podemos averiguar que, de acordo com Abrantes (2007), a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de diferentes competências, permitiu a participação em desafios coletivos e pessoais e para a construção da identidade pessoal e social.

De forma a comprovar a ideia anterior, podemos observar nas notas de campo do investigador, *“acredito que esta atividade foi importante (...), porque apresentou outras possibilidades ao grupo, outras perspetivas de criar histórias, novas palavras e a liberdade de criação sem limites.* (NC.2). Quando referimos a construção da identidade pessoal e social, é possível verificar nos mini-inquéritos esta comprovação, aprendi a *“relacionar a história com o “eu”* (MI.1) e a *“imaginar”* (MI.1).

No que concerne às perceções na área da música, os princípios orientadores da educação musical para o 1º Ciclo do Ensino Básico referem propostas de jogos de experimentação em torno da voz, do corpo e dos instrumentos, o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som. Podemos observar pelas referências em vários instrumentos esta relação, como *“(...) acho que até toquei bem piano (...)*” (EF.1); *“(...) acho que imito bem sons e vozes. E assobiar também”* (EF.1); *“(...) aprendemos muita coisa. A cantar sem gritar, a ouvir os outros para cantar melhor...”* (EF.2); *“(...) fiquei a conhecer melhor os sons. Um dia se calhar vou ter aulas de guitarra”* (EF.1); e para terminar *“(...) da amostra de oito crianças, quatro referiram ter aprendido a descobrir/inventar sons, duas a tocar ritmos e as restantes duas crianças a tocar notas/melodias”* (MI.4). Analisando estes resultados, podemos concluir que existiram alterações significativas nos comportamentos e atitudes das crianças durante a participação no projeto, relativamente à área da música. Os dados apresentados, mostram que as crianças adquiriram noções básicas em relação às temáticas abordadas, sons, instrumentos musicais, ritmos, entre outros. Antes da participação no projeto, as respostas das crianças em relação ao gosto por instrumentos eram vagas, *“hmm, não”* (EI.1); *“não”*; (EI.2); *“alguns. Piano”* (EI.3). Denotava-se nas respostas até algum distanciamento e talvez desconhecimento sobre este campo. Comparativamente, os resultados finais apresentam dados que permitem concluir que os comportamento e atitudes se alteraram em relação à música, *“sim, gostei muito* (EF.1); *“(...) o som é bonito”* (EF.2); *“(...) nove*

crianças apresentaram-se cooperantes, motivadas e alegres. Oito crianças revelaram uma atitude ativa, criativa e com desejo de exploração. Para finalizar, duas crianças apresentaram-se distraídas.” (GO.6) e em conclusão “a maioria das crianças mostrou imensa curiosidade em explorar todos os instrumentos à disposição. A maioria, perdia-se no tempo, a tocar, inventar e a questionar-me. Reparei que muitas crianças nunca tinham tocado em alguns dos instrumentos, como o piano.” (NC.4).

Referente às percepções da área da literatura, podemos destacar que existiram desenvolvimentos em relação à aquisição de conhecimentos e à alteração de comportamentos e atitudes no decorrer do projeto. A percepção inicial refletia um distanciamento em relação à área da literatura, podendo-se arriscar até a dizer, algum receio. As crianças relacionavam a literatura com a escola ou com histórias para adormecer, menosprezando a complexidade de atividades possíveis de realizar nesta área. Podemos verificar esta percepção nas referências seguintes: “*ficamos a saber mais*” (EI.2); “*para a escola é [importante]*” (EI.3) e “*[oiço histórias] na escola e com a professora*” (EI.2). Por outro lado, os resultados obtidos depois da participação no projeto, refletem outro cenário desta relação entre as crianças e a literatura, como podemos verificar: “*acho [que é importante ler] porque como lemos livros conseguimos escrever melhor as histórias, com palavras mais próprias. E sabemos como as histórias começam e acabam, dá-nos mais ideias.*” (EF.3); “. (...) a história também gostei. Até parecia estranha, mas depois ficou bué bem.”;” (EF.1); “*gostei também de escrever a história.*” (EF.3) e “*quando individualmente as crianças observavam a pergunta e pensavam no que iriam escrever, identifiquei uma motivação e uma vontade de escrever fascinante. É raro ver o grupo tão entusiasmado com uma atividade. Penso que o fator de desafio e mistério com o resultado final, os empolgou em escrever frases interessantes e complexas*” (NC.3).

Refletindo sobre a discussão de dados apresentada, podemos concluir que os resultados obtidos ajudaram a atingir o objetivo geral, que se alcançou por completo. Os autores presentes na revisão da literatura ajudaram a entender os fundamentos desta discussão e a reforçar ideias importantes sobre as áreas da música e da literatura.

Conclusão

Serão apresentadas de seguida as conclusões finais deste trabalho, realizando-se uma síntese do estudo, as suas limitações e uma abordagem aos objetivos definidos para o mesmo.

Tendo em conta a questão de partida do projeto, que se definiu como: “Qual o contributo de um projeto criativo em contexto de CATL nas perceções, atitudes e comportamentos das crianças nos domínios músico-literários?”. No seguimento desta pergunta, que dá o mote a todo o trabalho, a investigadora definiu como objetivo geral “compreender as perceções de um grupo de crianças em contexto de CATL sobre a sua participação no projeto de criação músico-literário”. Neste sentido, e como refere Banford (2007), “não faz muito sentido forçar as crianças a participar em actividades que possam ser aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade”. (2007, p.4). O projeto pretendeu proporcionar às crianças atividades motivadoras, criativas e livres.

Seguidamente, iremos considerar o primeiro objetivo específico, referente ao conhecimento das atitudes evidenciadas no contexto de CATL pelas crianças no domínio da literatura durante a participação no projeto. Verificando os resultados presentes nas grelhas de observação de comportamento e atitudes, destacamos uma sessão onde foi trabalhada a área da literatura. Nesta, podemos perceber que a maioria das crianças prefere jogos coletivos, apresentam uma postura alegre, cooperante e ativa, seguindo-se de crianças que demonstraram espírito criativo e motivação. Uma minoria do grupo apresentou uma atitude distraída, ansiosa, apática e aborrecida.

O segundo objetivo específico pretendia conhecer as atitudes evidenciadas no contexto de CATL pelas crianças no domínio da música durante a participação no projeto. Efetuando uma análise aos dados apresentados durante o trabalho é possível observar que, nas sessões onde a música foi abordada, as crianças apresentaram maioritariamente uma atitude criativa, alegre, cooperante e ativa, seguindo-se de atitudes de motivação e desejo de exploração. A minoria da amostra apresentou uma atitude distraída, apática e ansiosa.

De seguida, é necessário referir o terceiro objetivo específico, que se define por entender o comportamento das crianças no contexto de CATL em relação a atividades literárias durante a participação no projeto. Podemos constatar que durante o projeto, e em relação

à literatura, a maioria das crianças revelou comportamentos que evidenciaram uma adesão voluntária, com estímulo e com sessões concretizadas até ao final. Reconhece-se ainda que a maioria da amostra trabalhou em grupo, respeitou a opinião dos outros e assumiu participação democrática. Conclui-se ainda, que, de forma geral, as crianças deram sugestões e tomaram iniciativa, confrontando-se com a minoria que apresentou, em algumas sessões, sugestões desadequadas.

Por último, faz-se referência ao último objetivo específico, que se define por entender o comportamento das crianças no contexto de CATL em relação a atividades musicais durante a participação no projeto. Nas sessões correspondentes à área da música, podemos verificar que a generalidade das crianças concretizou a atividade até ao final, teve uma adesão voluntária e com estímulo e tomou a iniciativa. A minoria apresentou sugestões desadequadas. Com esta constatação, comprovamos que o objetivo foi atingido, refletindo-se nos comportamentos positivos refletidos pela globalidade das crianças participantes.

Reforçando o objetivo geral inicialmente referido, podemos entender que as percepções das crianças sobre o projeto de criações musico-literárias foram enriquecidas ao longo da sua participação. Podemos constatar nos mini-inquéritos que a maioria das crianças gostou das atividades propostas nas sessões sobre a literatura. Verificamos também nestas sessões que as crianças mostraram especial interesse por criar/inventar histórias, considerando que esta dinâmica se revelou “divertida” e “diferente” (MI.2). Neste seguimento, podemos constatar que as crianças evidenciaram percepções positivas face ao projeto que se intensificaram ao longo do seu desenvolvimento. Para complementar verificamos também, através dos mini-inquéritos, que as crianças destacaram como aprendizagem e preferência o facto de poderem experimentar instrumentos, descobrir sons do corpo, inventar sons, tocar ritmos e tocar.

No decorrer do projeto, foi importante perceber o envolvimento genuíno do grupo às atividades propostas. Julgo que o fator de continuidade do projeto foi crucial para esta motivação geral. Sugere-se que um fator importante foi o de saberem que todas as semanas iriam trabalhar numa abordagem diferente, com propostas criativas e uma relação com o projeto, o que refletia em entusiasmo, dedicação e responsabilidade por parte das crianças. Foi interessante perceber as manifestações sobre o projeto em atividades paralelas, como brincadeiras na casinha ou desenhos espontâneos.

A metodologia de investigação utilizada foi adequada este estudo porque assegurou que os dados pretendidos e necessário seriam obtidos na totalidade. As entrevistas revelaram ser o instrumento mais adequado a este contexto e conseqüentemente forneceram segurança

ao investigador. Por outro lado, as grelhas de observação permitiram registar, em cada sessão, as alterações observadas relativamente aos comportamentos e atitudes das crianças. As notas de campo possibilitaram perceber as intenções, dúvidas e ideias do investigador em relação ao decorrer do projeto, sustentando desta forma o presente estudo. Os mini-inquéritos apresentaram-se como um instrumento importante para identificar as percepções das crianças em relação a cada sessão. Fruto da sua estrutura simplificada e acessível, designadamente adequada às idades das crianças, não foi fácil discutir estes resultados, devido à brevidade das respostas dadas pelas crianças, que tornavam a discussão vaga e sem dados concretos. Por fim, o portefólio foi um instrumento diferenciador neste projeto. Permitiu que as crianças o utilizassem como um armazenamento de ideias soltas. Muitos trabalhos surgiram após as sessões, como se remetessem para a continuidade das mesmas. Este instrumento, permitiu conhecer a envolvimento com o projeto exteriormente às sessões. Neste sentido, a metodologia utilizada contribuiu para uma organização de todo o projeto e permitiu a recolha de dados necessários para evidenciar os resultados obtidos. “Um projecto diferencia-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem não só pelos domínios do sentido e da intenção que o orientam, mas também pela própria organização, realização e efeitos que dele se engendram”. (Martins, 2002, p. 93).

Torna-se importante referir as limitações encontradas durante este estudo. A que emerge com maior destaque é a escassez de tempo das crianças. A planificação das sessões teve prontamente em conta este fator, realizando apenas uma atividade por semana. Contudo, o tempo ainda foi pouco. As sessões foram prolongadas de uma semana a outra, na expectativa que todas as crianças participassem nas dinâmicas. Contudo, esta situação, conduziu o projeto para uma duração maior que a inicialmente prevista, condicionando a realização da sessão nº 8, referente à apresentação final do projeto.

De futuro, na realização de um projeto semelhante, seria interessante que a duração fosse mais extensa. Acredito que, para além do trabalho ser mais rico em resultados, as criações das crianças poderiam ser mais exploradas e desenvolvidas.

Como sugestão para novos estudos do ponto de vista científico, a tendo em conta o resultado positivo que emergiu na relação entre a música e a literatura, proponho a relação entre outras áreas artísticas. Conferiu-se que, com esta relação, foram realizados desenvolvimentos em relação à percepção das crianças nas duas áreas.

Julgo que, do ponto de vista pessoal, este projeto reforçou a minha relação com a música e despertou interesse em conhecer mais sobre a área da literatura. A área da música tem a capacidade extraordinária de transmitir emoções fortes. Neste projeto, julgo que foi interessante a exploração de sons e consecutiva gravação. Este processo, motivou-os muito mais do que se a exploração tivesse acontecido isolada. As melodias criadas, as varias intensidades das vozes e os sons descobertos, proporcionaram experiências emocionantes, que acredito terem enriquecido todas as crianças de forma diferenciadora.

Considero a área da literatura para a infância como mágica, capaz de transportar as crianças a mundos imaginários e personagens incríveis. Na criação de histórias, existiu a possibilidade de serem as crianças a criar estas narrativas maravilhosas, e esse desafio, tornou-se incrivelmente interessante para trabalhar com um grupo de crianças em contexto de CATL.

Em termos profissionais, este projeto abriu portas para muitos outros de carácter semelhante. Acredito cada vez mais no valor e na importância das artes na relação com as crianças. Em contexto não-formal, torna-se ainda mais importante esta valorização. No CATL, podem viver, explorar, criar e questionar, sem medos.

Para finalizar, podemos reforçar o objetivo geral deste documento, referindo que a participação das crianças neste projeto de criações músico-literárias contribuiu para o desenvolvimento de comportamento e atitudes considerados positivos. Por outro lado, conclui-se também que o grupo adquiriu competências nas áreas da música e da literatura, refletindo-se no desenvolvimento dos seus conhecimentos e aptidões atestadas neste estudo.

“Descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto (quando as crianças já têm maturidade para isso), por meio de pesquisa dos materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontrem no pátio da escola, etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar.” (Brito, 2003, p. 164).

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27 (2), (p.76-80).

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Lisboa: Prime Books.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo da literatura/Ensaio: Campo das Letras. Porto.

Banford, A. (2007). Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural. Apresentado na Conferência Nacional de Educação Artística. Porto. Disponível em: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/intervenções/Conferência%20Anne%20Banford,%20Portugues.pdf>.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977) BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bell, Judith (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. 4ª ed. Lisboa: Gradiva.

Boal Palheiros, G. (2003). *Educação Musical em Diferentes Contextos*. Revista de Educação Musical da APEM, 117, 5-18.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, T. A. de. (2003). *Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna.

Cordeiro, M. (2012) *Crianças do 1.º ciclo "trabalham" tanto ou mais do que os adultos*. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14550&langid=1>.

Coutinho, C., [et al] (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Em *Psicologia Educação e Cultura* (p. 355-379). Vol. XIII, nº. 2. P.P.C.M.C.M. – Colégio dos Carvalhos.

Creswell, J.W.; Tashakkori, A. (2007) *Developing Publishable Mixed Methods Manuscripts*. *Journal of Mixed Methods Research*, v.1, n.2, (p.107-111).

Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000) *Developmental psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*. New York: The Guilford Press.

Erasmie, T. e Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: UM.

Faculdade de Motricidade Humana, adaptado por Martins, R. et all. (2011/2012). *Grelhas de Observação do Comportamento (GOC)*, p.1-16. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7552/2/GOC_PDF.pdf, 20-05-2016.

Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. *Sion: Institut International des Droits de l'Enfant*, 1-11.

Garcia, V. (2013). *Educação não-formal: Autonomia e campo conceitual*. In Palhares, J. A. & Afonso, A. J., *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias*. atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, III Encontro de Sociologia da Educação. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Garcia Sobrino, Javier (2000). *A criança e o livro, a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

- Gifford, E. F. (1988). *An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum*. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa, Ed: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2004). *Educar a criança* (3ª edição); Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Letria, J. J. (1997). *Pela Casa Fora*. Livros Horizonte.
- Libâneo, J. (2000). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3.ed. São Paulo. Cortez.
- Lopes, M. d. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Manzano. M.G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora. Porto.
- Martins, Amílcar (coordenação) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, E. & Teixeira, L. (2014). *O comportamento indisciplinado dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula* (estudo de caso numa escola urbana de castelo branco) in: *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Páginas 81-99. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Milhano, S. (2011a). *Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children*. In Ascott, R. & Girão, L.M. (eds.), CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation. Universidade de Aveiro, p181-186.

Milhano, S. (2011b). *Children's musical development: opportunities and motivations in music education in first cycle schools*. V Encontro do CIED. Eselx. Portugal.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mota, G. (2007). *A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular*. Revista de Educação Musical, 117.

Oliveira, M & Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. 1ª Edição, Folheto Edições & Design. Leiria

Palhares J.A. (2009). *Reflexões sobre o não - escolar na escola e para além dela*. Revista Portuguesa de Educação, 2009. 22(2). pp. 53-84 Cied Universidade do Minho.

Pedrosa, J. et all (2016) *Intervenção Cultural e Educação Artística*. Experiências em Animação, Artes e Educação. Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, ESECS/Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: http://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2016/07/volume1_2016_novo.pdf

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Porto: Texto Editora. Coleção Educação Hoje.

Ponso, C. C. (2011) *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

Quivy, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho. Lisboa.

Riscado, Leonor (2002). “A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público” In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 2. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Rocha, N. (1992). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

Sarmento, T., & Fão, M. (2008). *Ludotecas – espaços e tempos para brincar?* Educação Física, Lazer e Saúde. Lisboa: Edições Técnicas Lidel.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Snyders, Georges. (1992) *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.

Souriau, E. (1976). *A Educação Estética da Criança*. A Educação da Criança: Problemas Quotidianos. (p.283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.

Sousa, M. d. (1995). *Metodologias Do Ensino Da Música Para Crianças*. Edições Gailivro.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 3º). Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, J. et al. (2006). *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina.

Torrado, António (1992). *O bosque mínimo*. Lisboa: IAC.

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, A. (2002). *Música- Orientações curriculares 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical.

Veloso, R.M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para Crianças – Imaginário e Escrita*. Porto Editora. Porto.

Veloso, R. M. (2002). “Curtir” *Literatura no Jardim de Infância*. Em: Viana, F.L, Martins, M. e Coquet, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Centro Estudos da Criança – Universidade do Minho. Editora Bezerra. Braga.