



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

***CLUBE CRESCER* – PERSPETIVAS SOBRE UM PROJETO  
ARTÍSTICO EM CONTEXTO ESCOLAR E SEUS CONTRIBUTOS  
PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL  
E SOCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS**

**Carla Marina Neves Mourinho Henriques**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

**2018**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

***CLUBE CRESCER* – PERSPETIVAS SOBRE UM PROJETO  
ARTÍSTICO EM CONTEXTO ESCOLAR E SEUS CONTRIBUTOS  
PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL  
E SOCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS**

**Carla Marina Neves Mourinho Henriques**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientador: Prof. Doutor Paulo Ferreira Rodrigues

Coorientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria João Hortas

**2018**

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus pais, a quem agradeço as vivências musicais proporcionadas desde tenra idade. Recordo com saudade as noites em que, ao som da voz doce de minha mãe e dos suaves acordes que bailavam pelos dedos habilidosos de meu pai, adormecia num sono tranquilo, pleno de felicidade...

Dedico-a também à doce Maria Rita que, antes do nosso “encontro”, nos intervalos entre leituras e escritas, reagia ao toque da minha mão e ao meu canto, aquele mesmo canto que, hoje, ao ouvir sorri...

## AGRADECIMENTOS

Foi um enorme privilégio ter como orientador desta dissertação o Professor Doutor Paulo Ferreira Rodrigues que, com generosidade ímpar, percorreu lado a lado esta estrada comigo. O seu rigor científico, o profissionalismo e pertinência das críticas, a inigualável disponibilidade e celeridade na resposta às muitas (tantas) questões, a generosidade demonstrada na partilha do seu tempo que se traduziu em inúmeras horas a *ler-me*, constituíram um enorme processo de aprendizagem. Todas as palavras que possam existir não chegam para demonstrar a enorme gratidão e admiração que lhe tenho.

À Professora Doutora Maria João Hortas, que coorientou este estudo, expresso o meu sincero agradecimento pelo encorajamento, por acreditar neste projeto e, acima de tudo, pelo incentivo que me deu para que não deixasse de colocar por escrito esta experiência.

Muitas foram as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação e a quem gostaria de agradecer: aos colegas “alberguinos”, nas pessoas de Filipa, Cláudia e Gonçalo; às professoras Su, Sandra e Ana Isabel, pelo enorme apoio em momentos decisivos.

Um agradecimento também às professoras Anabela Pereira e Augusta Rosário pela cumplicidade, pelas muitas gargalhadas e, acima de tudo, por terem “viajado” comigo nesta aventura tão especial que foi o *Clube Crescer*.

Agradeço ao professor António Castel-Branco que impulsionou e disponibilizou sem reservas todas as condições técnicas e humanas para que este projeto se tornasse naquilo que veio a ser o *Clube Crescer*. A sua determinação, a firmeza com que sempre defendeu as artes na escola e, em especial, o olhar entusiasta quando entrava nas salas e, pegando num instrumento, se juntava às crianças, são momentos que eu e todas elas que com ele privaram jamais esqueceremos. Também pela amizade e apoio logístico que permitiram que este estudo se realizasse, um grande bem haja!

À minha família, pais, e irmãos e, em particular, à mana “Dê” pelas palavras encorajadoras e apoio incondicional. Quero expressar o meu mais profundo agradecimento pelo incentivo à “casula”, por acompanharem com entusiasmo, vibrando e registando cada apresentação pública dos “meus meninos” do *Clube* e, acima de tudo, pelo carinho nos momentos mais difíceis.

Quero agradecer em especial ao meu Pai que me mostrou o privilégio que é podermo-nos expressar através da música... fê-lo com o seu acordeão até ao fim da

sua caminhada. Por todos os ensinamentos... a força que me deu para lutar pelos meus sonhos... eterno obrigada.

Um sentido agradecimento ao meu companheiro, Carlos Miguel, que numa fase em que as vicissitudes da vida foram muitas, compreendeu e apoiou-me neste desafio pessoal. Pelo seu amor e coração generoso, por me ajudar a ser uma pessoa melhor, quero dizer-lhe...*”muito mais é o que nos une...”*

Por fim, agradeço aos *“meus meninos do Clube C”* e, em especial, aos que aceitaram participar neste estudo tornando-o, assim, possível. Para eles vai o meu mais profundo agradecimento pela partilha de tantas emoções e memórias, e por todos os momentos maravilhosos vividos em “família” que jamais esquecerei!

## RESUMO

Este estudo decorre da experiência vivida durante três anos enquanto coordenadora do projeto artístico *Clube Crescer*, baseado em metodologias participativas, implementado na Escola EB 2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins.

Pretendemos compreender o contributo da ação desse projeto para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens quando envolvidos em processos participativos de criação e performance musical. Nesse sentido, o estudo teve como objetivos gerais: (i) analisar as atitudes mais valorizadas pelas crianças e jovens aquando da sua participação nas atividades do *Clube Crescer*, (ii) compreender o potencial de um projeto artístico participativo ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens envolvidos.

A recolha de dados decorreu em duas etapas temporais distintas, considerando uma amostra de conveniência de entre as crianças que participaram no *Clube Crescer*. A primeira etapa decorreu imediatamente após o término do terceiro ano do *Clube Crescer*, tendo-se aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, a 61 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Procedeu-se, também, à realização de cinco entrevistas *focus group*, em que participaram 29 das crianças que tinham respondido ao questionário. A segunda etapa de recolha de dados decorreu cinco anos após o término do *Clube Crescer*, tendo sido realizadas duas entrevistas *focus group* a 13 crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, os quais já tinham participado nas entrevistas *focus group* realizadas na primeira etapa.

Para o tratamento da informação proveniente das entrevistas *focus group*, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, recorrendo-se à ferramenta informática MAXQDA12. As respostas ao questionário e os resultados da codificação das entrevistas foram considerados em valores totais de frequência e em valores de distribuição percentual.

Concluiu-se que as crianças que participaram no *Clube Crescer* reconheceram um conjunto diversificado de benefícios relacionados com este projeto, quer em termos de desenvolvimento pessoal e social, quer em termos estéticos e artísticos. Concluiu-se, também, que as estratégias inerentes aos processos participativos implementadas no *Clube Crescer* permitiram, por um lado, consolidar laços de amizade e aumentar a rede social das crianças e, por outro, potenciar aspetos fundamentais para a vivência democrática em sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Educação Não-Formal; Metodologias Participativas; Desenvolvimento Pessoal e Social.

## ABSTRACT

This study stems from the experience of three years as coordinator of the *Clube Crescer* artistic project, based on participatory methodologies, implemented at the Escola EB 2,3 Ferreira de Castro in Mem Martins.

We intend to understand the contribution of the action of this project to the personal and social development of children and young people involved in participatory processes of creation and musical performance. In this sense, the study had as main objectives: (i) to analyse the attitudes most valued by children and young people when participating in the activities of *Clube Crescer*; (ii) to understand the potential of a participatory artistic project in the personal and social development of the children and young people involved.

The data collection took place in two distinct temporal stages, considering a sample of convenience among the children who participated in the *Clube Crescer*. The first stage took place immediately after the end of the third year of the *Clube Crescer*, and a questionnaire, with open and closed questions, was applied to 61 children aged between 10 and 16 years old. There were also five focus group interviews, in which 29 of the children who had answered the questionnaire participated. The second stage of data collection took place five years after the conclusion of the *Clube Crescer*, with two focus group interviews being carried out on 13 children and young people aged between 17 and 19 years old, who had already participated in the focus group interviews performed in the first stage.

For the treatment of the information coming from focus group interviews, content analysis techniques were used, using the computer tool MAXQDA12. The answers to the questionnaire and the results of the coding of the interviews were considered in total frequency values and in percentage distribution values.

It was concluded that the children who participated in the *Clube Crescer* recognized a diverse set of benefits related to this project, both in terms of personal and social development, and in aesthetic and artistic terms. It was also concluded that the strategies inherent in participatory processes implemented in *Clube Crescer* allowed, on the one hand, to consolidate ties of friendship and increase the social network of children and, on the other hand, to promote fundamental aspects for democratic living in society.

**Keywords:** Artistic Education; Non-formal Education; Participatory Methodologies; Personal and Social Development.

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO ..... - 1 -

## I – EDUCAÇÃO E ARTE: UMA FORMA DE PENSAR, FAZER E CRESCER ..... - 5 -

1. **Desenvolvimento pessoal e social: espaços e contextos** ..... - 5 -
  - 1.1. Desenvolvimento pessoal e social: emergência de um lugar na educação formal....- 6 -
  - 1.2. Outros espaços de educação: educação não formal e informal.....- 9 -
2. **Educação, Arte e Participação: diálogos promotores de desenvolvimento pessoal e social** ..... - 13 -
  - 2.1. Participação – uma estratégia de valorização pessoal e de valorização dos direitos humanos ..... - 14 -
  - 2.2. Práticas artísticas: cenários de aprendizagem criativa.....- 20 -
  - 2.3. Projetos artísticos participativos: ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social - 23 -
3. **Práticas e projetos artísticos... percursos**.....- 25 -
  - 3.1. Práticas artísticas em contexto escolar: da Arte na Educação à Educação Artística em Portugal.....- 25 -
  - 3.2. Projetos artísticos...algumas notas .....- 27 -
    - 3.2.1. Notas à escala internacional.....- 28 -
    - 3.2.2. Notas à escala nacional .....- 29 -

## II – ESTUDO DAS POTENCIALIDADES DE UM PROJETO ARTÍSTICO

## PARTICIPATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR..... - 34 -

1. **Problemática, finalidade e questões orientadoras**.....- 34 -
  - 1.1. Objetivos gerais.....- 35 -
  - 1.2. Objetivos específicos.....- 35 -
2. **Metodologia do estudo** ..... - 36 -
  - 2.1. Participantes .....- 36 -
  - 2.2. Clube Artístico Crescer – descrição e âmbito de intervenção.....- 37 -
    - 2.2.1. Processo de criação artística do Clube Crescer – entre a sala de aula e o Clube, numa articulação entre a educação formal e não-formal.....- 39 -
  - 2.3. Aplicação de um questionário .....- 44 -
  - 2.4. Realização de sessões de *focus group* .....- 46 -
  - 2.5. Roteiro ético para a investigação com crianças .....- 49 -
  - 2.6. Recursos técnicos.....- 52 -
  - 2.7. Recolha de dados: etapas do estudo.....- 52 -
    - 2.7.1. Primeira etapa do estudo: questionário e entrevistas focus group .....- 52 -
    - 2.7.2. Segunda etapa do estudo: entrevistas focus group .....- 53 -
  - 2.8. Procedimentos de análise de dados .....- 54 -
3. **Apresentação de resultados** ..... - 58 -
  - 3.1. Resultados decorrentes da aplicação do questionário .....- 61 -
    - 3.1.1. Atividades praticadas pelas crianças fora do contexto escolar em 2011/2012- 61 -

3.1.2.	Número de anos letivos que as crianças frequentaram as aulas de Educação Musical com a investigadora .....	62 -
3.1.3.	Importância atribuída pelas crianças à música antes e depois de frequentarem o Clube Crescer.....	63 -
3.1.4.	Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo.....	63 -
3.1.5.	Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o Clube Crescer	- 64 -
3.1.6.	Funções desempenhadas no Clube Crescer .....	65 -
3.1.7.	Atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram.....	66 -
3.1.8.	Importância dada às atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram .....	67 -
3.1.9.	Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação do Clube Crescer	- 68 -
3.1.10.	Atitude geral das crianças nos ensaios do Clube Crescer.....	69 -
3.1.11.	Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para que a docente tenha conseguido organizar os espetáculos do Clube Crescer .....	70 -
3.2.	Resultados de categorização referentes à primeira fase das entrevistas .....	71 -
3.2.1.	Valorização da experiência vivida: aspetos positivos .....	72 -
3.2.2.	Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos .....	74 -
3.2.3.	Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho .....	76 -
3.2.4.	Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro .....	77 -
3.2.5.	Processos participativos promovidos pelo professor .....	78 -
3.3.	Resultados de categorização referentes à segunda fase das entrevistas .....	80 -
3.3.1.	Valorização da experiência vivida: aspetos positivos .....	80 -
3.3.2.	Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos .....	82 -
3.3.3.	Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho .....	84 -
3.3.4.	Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro .....	85 -
3.3.5.	Processos participativos promovidos pelo professor .....	86 -
<b>4.</b>	<b>Discussão de resultados e conclusões.....</b>	<b>89 -</b>
4.1.	Olhares das crianças e jovens sobre a experiência vivida no <i>Clube Crescer</i> .....	89 -
4.1.1.	Ludicidade e bem estar .....	89 -
4.1.2.	Sociabilização.....	90 -
4.1.3.	Valorização da prática artística performativa.....	95 -
4.2.	Processos de participação no <i>Clube Crescer</i> : promoção e valorização .....	98 -
4.2.1.	Professor orientador .....	98 -
4.2.2.	Criança como decisora.....	99 -
4.2.3.	Estratégias pedagógicas inerentes aos processos participativos .....	101 -
4.3.	<i>Clube Crescer</i> : o que permaneceu valorizado a médio prazo .....	104 -
4.3.1.	Valorização a nível pessoal e social .....	104 -
4.3.2.	Benefícios na vertente estética e artística .....	110 -
	<b>Conclusões finais .....</b>	<b>- 113 -</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>- 118 -</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>- 123 -</b>

Anexo A – Flyer de divulgação do projeto <i>Clube Crescer</i> na comunidade escolar .....	123 -
Anexo B – Ficha de inscrição do <i>Clube Crescer</i> .....	124 -
Anexo C – Exemplo de um plano de ensaios do <i>Clube Crescer</i> .....	125 -
Anexo D – Registo documental fotográfico de algumas das atividades dinamizadas no <i>Clube Crescer</i> ... -	126 -
Anexo E - Questionário aplicado aos alunos do <i>Clube Crescer</i> na 1.ª fase do estudo.....	128 -
Anexo F - Protocolo da entrevista <i>focus group</i> realizada na 1.ª fase do estudo .....	132 -
Anexo G - Protocolo da entrevista <i>focus group</i> realizada na 2.ª fase do estudo.....	134 -
Anexo H - Pedido de consentimento das crianças para participação na 1.ª fase do estudo .....	137 -
Anexo I - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças participarem na 1.ª fase do estudo .....	138 -
Anexo J - Pedido de consentimento das crianças para participação na 2.ª fase do estudo .....	139 -
Anexo K - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças e jovens participarem na 2.ª fase do estudo .....	140 -
Anexo L - Caracterização das entrevistas <i>focus group</i> para as 1.ª e 2.ª fases do estudo .....	141 -
Anexo M – Síntese da codificação por categoria:1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i> .....	142 -
Anexo N – Síntese da codificação por categoria:2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i> .....	145 -
Anexo O – Atividades praticadas pelas crianças fora do contexto escolar em 2011/2012 .....	148 -
Anexo P - Número de anos letivos em que as crianças frequentaram as aulas de Educação Musical com a docente instigadora .....	149 -
Anexo Q - Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo .....	150 -
Anexo R - Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o <i>Clube Crescer</i> ... -	151 -
Anexo S - Número de funções desempenhadas no <i>Clube Crescer</i> .....	152 -
Anexo T – Atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram .....	153 -
Anexo U – Importância dada pelas crianças às atividades realizadas fora da escola .....	154 -
Anexo V - Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação no <i>Clube Crescer</i> -	155 -
Anexo W - Atitude geral das crianças nos ensaios do <i>Clube Crescer</i> .....	156 -
Anexo X - Procedimentos realizados pela docente considerados pelas crianças como os mais importantes para a organização dos espectáculos do <i>Clube Crescer</i> .....	157 -

<b>Anexo Y – 1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos positivos</i>.....</b>	<b>- 158 -</b>
<b>Anexo Z – 1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos menos positivos</i> .....</b>	<b>- 159 -</b>
<b>Anexo AA – 1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho</i> .....</b>	<b>- 160 -</b>
<b>Anexo BB – 1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do outro</i>.....</b>	<b>- 161 -</b>
<b>Anexo CC – 1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>processos participativos promovidos pelo professor</i> .....</b>	<b>- 162 -</b>
<b>Anexo DD – 2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos positivos</i>.....</b>	<b>- 163 -</b>
<b>Anexo EE – 2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos menos positivos</i> .....</b>	<b>- 164 -</b>
<b>Anexo FF – 2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho</i> .....</b>	<b>- 165 -</b>
<b>Anexo GG – 2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do outro</i>.....</b>	<b>- 166 -</b>
<b>Anexo HH – 2.ª fase das entrevistas <i>focus group</i>: Resultados de codificação para a categoria <i>processos participativos promovidos pelo professor</i> .....</b>	<b>- 167 -</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Funções e tarefas desempenhadas no <i>Clube Crescer</i> .....	- 38 -
Quadro 2. Categorias e subcategorias decorrentes da categorização das entrevistas <i>focus group</i> .....	- 58 -
Quadro 3. Exemplos de unidade de registo por subcategoria.....	- 60 -

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <b>Atividades praticadas pelas crianças fora da escola (2011/2012)</b> .....	62 -
Figura 2. <b>Número de anos letivos em que as crianças frequentaram aulas de Educação Musical com a docente investigadora</b> .....	62 -
Figura 3. <b>Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo</b> .....	64 -
Figura 4. <b>Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o <i>Clube Crescer</i></b> .....	65 -
Figura 5. <b>Funções desempenhadas no <i>Clube Crescer</i></b> .....	66 -
Figura 6. <b>Atividades realizadas pelas crianças fora da escola</b> .....	67 -
Figura 7. <b>Importância dada pelas crianças às atividades realizadas fora da escola</b> ..	68 -
Figura 8. <b>Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação no <i>Clube Crescer</i></b> .....	69 -
Figura 9. <b>Atitude geral das crianças nos ensaios do <i>Clube Crescer</i></b> .....	70 -
Figura 10. <b>Procedimentos realizados pela docente considerados pelas crianças como os mais importantes para a organização dos espetáculos do <i>Clube Crescer</i></b> .....	71 -
Figura 11. <b>Valorização da experiência vivida: aspetos positivos (1.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	73 -
Figura 12. <b>Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos (1.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	75 -
Figura 13. <b>Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho (1.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	76 -
Figura 14. <b>Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro (1.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	78 -
Figura 15. <b>Processos participativos promovidos pelo professor (1.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	79 -
Figura 16. <b>Valorização da experiência vivida: aspetos positivos (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	82 -
Figura 17. <b>Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	83 -
Figura 18. <b>Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	84 -
Figura 19. <b>Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	86 -
Figura 20. <b>Processos participativos promovidos pelo professor (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)</b> .....	87 -

## INTRODUÇÃO

A existência de *Clubes* ligados às artes tem sido prática comum nas escolas portuguesas, nomeadamente em contextos considerados de maior complexidade ao nível da motivação dos alunos ou com maiores fragilidades no que se refere ao aproveitamento escolar. Em diversos momentos da nossa experiência profissional promovemos atividades expressivas/artísticas de âmbito musical e performativo, desenvolvidas ao longo do ano, com populações escolares diversificadas, nomeadamente no que se refere a Escolas com o Programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A nossa participação na organização dessas atividades “extracurriculares” (como usualmente são designadas) partiu sempre da crença de que as experiências proporcionadas nesses *Clubes* – e particularmente nos que estavam relacionados com a performance musical e/ou com a expressão corporal e dramática –, iriam contribuir de algum modo para promover não só uma maior literacia musical das crianças envolvidas, assim como um conjunto de mais-valias ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social. Sempre acreditámos que estas experiências, fortemente vivenciais, poderiam potenciar um desenvolvimento positivo ao nível da autoestima, do autoconceito, das dinâmicas de colaboração em trabalho de grupo ou do fortalecimento de laços afetivos, por exemplo. Estas são questões estruturantes para o desenvolvimento equilibrado e global da criança/jovem.

Ao procurar aprofundar qualitativamente essa nossa prática, não só ao nível das estratégias de intervenção mas, sobretudo, ao nível de uma fundamentação que nos permitisse argumentar sobre os efeitos imediatos ou a médio prazo de intervenções desse tipo, deparámo-nos com uma grande lacuna bibliográfica no que concerne a estudos que descrevessem as mais-valias inerentes à implementação de *Clubes* em escolas portuguesas. De igual modo, há uma quase inexistência de suporte teórico que fundamente eventuais benefícios provenientes da coordenação do trabalho desenvolvido em contexto formal – nomeadamente nas disciplinas curriculares de Educação Musical e/ou Música –, com o realizado em contexto não formal – concretamente nos *Clubes*.

Assim, esta foi uma das razões que nos levou a descrever, sistematizar e analisar os resultados do trabalho implementado no *Clube Crescer*, um clube artístico destinado a crianças dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico que desenvolvemos durante três anos letivos numa escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Não obstante as lacunas mencionadas, alguma literatura – referindo-se a Portugal, bem como a outros países da Europa ou aos Estados Unidos da América – descreve benefícios associados à criação e implementação de projetos artísticos em comunidades (Barry, 1992; UNESCO, 2006; IGOT, 2012; André et al., 2015). Num contexto menos ambicioso, os *Clubes* dinamizados ao nível das escolas públicas poderão potenciar de igual modo benefícios pessoais e sociais. Cremos ser esse o caso do *Clube Crescer*, que teve como objetivo proporcionar um leque alargado de vivências musicais, cujas ações embora decorressem em contexto educativo e tivessem sido articuladas com o trabalho desenvolvido em sala de aula, foram implementadas segundo dinâmicas de educação não formal.

Tendo como pressupostos as teorias de Csikszentmihalyi (1999) e de Vygotsky (2001), consideramos que as atividades desenvolvidas em contexto educativo permitem promover a criatividade das crianças e potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social. Os clubes artísticos poderão, ainda, potenciar o desenvolvimento musical auditivo e a destreza técnica ao nível das habilidades instrumentais, ao mesmo tempo que proporcionam uma vivência artística eclética dos públicos em questão e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

Importa pois, por estas e outras razões, aprofundar o conhecimento académico acerca da real importância deste tipo de projetos para as crianças e jovens, a curto e a médio prazo. Aspectos relacionados com a relevância das metodologias utilizadas nas dinâmicas criadas serão fundamentais, também, para perceber o alcance e o âmbito de atuação do projeto.

Assim, e de acordo com o que foi dito, o desconhecimento do real contributo da ação dos Projetos Artísticos, em contexto educativo, para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens quando envolvidos em processos participativos de criação e performance musical, não só durante os projetos, mas também a médio prazo após o término dos mesmos, constituiu a problemática de onde partimos. Nesse âmbito, com este estudo pretendemos concretizar os seguintes objetivos gerais: (i) analisar as atitudes mais valorizadas pelas crianças e jovens aquando da sua participação nas atividades do *Clube Crescer*; (ii) compreender o potencial de um projeto artístico participativo ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens envolvidos.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos o quadro teórico que sustenta a relevância da problemática do estudo. Fazemos, para tal, uma reflexão acerca dos espaços de aprendizagem na escola, nomeadamente os não formais, bem como acerca do diálogo existente entre arte, educação e participação; esboçamos uma

perspetiva acerca das metodologias participativas e os níveis de envolvimento das crianças em projetos desta natureza; e, por último, fazemos alusão à investigação feita em projetos artísticos de maior arcaboço em Portugal, noutros países da Europa e nos EUA.

A segunda parte deste trabalho é dedicada ao estudo propriamente dito, na qual faremos a descrição do *Clube Crescer*, clarificando o seu âmbito de intervenção, as metodologias participativas que o caracterizaram e a forma como articulámos a educação formal com a educação não formal. No âmbito da secção dedicada à metodologia do estudo, descreveremos os procedimentos inerentes à implementação de duas técnicas de recolha de dados utilizadas, a saber: (i) aplicação de um questionário com questões fechadas e (ii) realização de entrevistas a grupos focalizados (*focus group*).

A secção dedicada à apresentação de resultados foi organizada tendo em conta o facto de o estudo se ter concretizado em duas etapas: uma imediatamente a seguir ao término do clube e outra 5 anos mais tarde. Na primeira fase de recolha de dados contámos com a participação de 61 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, das quais 13 crianças participaram também na segunda fase de recolha de dados, sendo que, nesse momento, apresentavam idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Para além da aplicação do questionário na primeira fase do estudo, foram realizadas cerca de seis horas e meia de entrevistas *focus group* (considerando as duas fases do estudo), cujos dados foram tratados segundo técnicas de análise de conteúdo.

Numa terceira secção faremos a discussão dos resultados e apresentaremos as conclusões. Importa salientar que, com base nos procedimentos de análise de conteúdo mobilizados, foi possível concluirmos que as crianças que participaram no *Clube Crescer* reconheceram um conjunto diversificado de benefícios relacionados com o projeto. Em termos de benefícios a nível pessoal e social, passaram a valorizar mais determinadas atitudes face ao trabalho – como, por exemplo, a responsabilidade pessoal, a responsabilidade partilhada, a pontualidade e a organização – e atitudes de valorização de si e do outro – nomeadamente o respeito pelo outro, a entreaajuda entre pares, a capacitação para trabalhar em grupo, o aumento da confiança em si mesmo, a capacidade de ser decisora nos processos e o desenvolvimento de uma autoestima positiva. O desenvolvimento destas atitudes contribuiu para o *empowerment* individual das crianças.

Em termos artísticos, concluímos que este grupo de crianças e jovens alargou o espectro de vivências artísticas performativas e potenciou o desenvolvimento de capacidades de expressão e de criatividade. A constante exposição pública contribuiu

para superar barreiras pessoais, como sejam o medo de enfrentar o público e/ou a timidez.

Concluiu-se, ainda, que as estratégias inerentes aos processos participativos implementadas permitiram, por um lado, consolidar laços de amizade e aumentar a rede social e, por outro, potenciar aspetos fundamentais para a vivência democrática em sociedade.

# I – EDUCAÇÃO E ARTE: UMA FORMA DE PENSAR, FAZER E CRESCER

## 1. Desenvolvimento pessoal e social: espaços e contextos

As mudanças curriculares produzidas desde a Reforma Educativa iniciada em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, têm procurado garantir uma melhoria na qualidade da educação e o sucesso educativo de todos os alunos (Alonso, 2002). Uma das principais mudanças efetuadas reporta-se à perspetiva de “formação educativa do aluno não circunscrita à atividade curricular formal, admitindo-se que a área de formação pessoal e social pudesse vir a desempenhar esse papel” (Pacheco, 2006, p.73).

Entre as principais linhas de mudança, destacadas por Alonso (2002), identificam-se: (i) a formação pessoal e social, com a criação de uma nova disciplina “Desenvolvimento Pessoal e Social” e a proposta de abordagem transdisciplinar em algumas áreas do currículo; (ii) a Área-Escola, que preconiza a integração de saberes e experiências num trabalho interdisciplinar, sustentado na metodologia de trabalho de projeto; (iii) a articulação entre escola e comunidade em que esta se insere, através do desenho e desenvolvimento de Projetos Educativos e Curriculares. A inscrição destas linhas na agenda educativa e curricular permaneceu numa certa ambiguidade, em particular pela indefinição de uma “matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular” (Pacheco, 2006, p.74).

A revisão curricular de 2001<sup>1</sup>, dá continuidade ao debate em torno da área de formação pessoal e social (Pacheco, 2006), introduzindo as áreas curriculares não disciplinares e reforçando as formações transdisciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), numa lógica de construção de um percurso de formação que permita ao aluno o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais e específicas. Neste âmbito é criado o espaço de liberdade para que a escola integre no seu projeto educativo o desenvolvimento de projetos que valorizem a dimensão “cidadania”, numa abordagem mobilizadora de diferentes áreas do saber e que se pretende que surja contextualizada localmente.

---

<sup>1</sup> Em 18 de janeiro de 2001 é publicado do Decreto-Lei que procede à reorganização curricular do Ensino Básico. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/338986/details/normal?types=SERIEI&numero=6%2F2001&tipo=%22Decreto-Lei%22>

Dez anos depois, são colocados em causa e postos de lado alguns dos princípios e orientações enunciados pela revisão curricular de 2001<sup>2</sup>, eliminando-se as áreas curriculares não disciplinares e conferindo à “educação para a cidadania” uma abordagem transversal no currículo. Em 2012 a nova revisão da estrutura curricular atribui à escola o seguinte compromisso no âmbito da Formação Pessoal e Social dos alunos “As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.” (DL n.º 139/2012, Capítulo II, Secção II, Artigo 15.º)<sup>3</sup>.

É neste contexto que é dinamizado o *CLUBE CRESCER*, articulando o trabalho desenvolvido no âmbito de uma disciplina do currículo obrigatório com um projeto artístico extra curricular, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social dos seus principais protagonistas – os alunos.

### **1.1. Desenvolvimento pessoal e social: emergência de um lugar na educação formal**

No último quartel do século XX, o progresso científico e tecnológico, caraterístico da contemporaneidade, não permitiu combater as desigualdades sociais, apesar dos contributos inegáveis na melhoria do nível de vida de inúmeros países ditos emergentes. Nesta época, Juan Carlos Tedesco (1995) alerta-nos para uma transformação fundamental na relação entre a sociedade e a escola, decorrente do fim das sociedades rurais marcadas pelo crescimento dos jovens no seio familiar e a transferência do tradicional lugar de socialização primária para a escola – onde os jovens passam agora a maior parte do tempo. À escola é colocado o desafio de assumir um projeto integral de formação do indivíduo.

Neste quadro social, a reformulação das políticas educativas apresentava-se como um dos pressupostos essenciais para a obtenção de respostas aos desafios que o século XXI perspetivava. Acreditava-se que esta reformulação pudesse contribuir para “um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors, 1996,

---

<sup>2</sup> Em 23 de dezembro de 2011 é revogado o  *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais pelo* Despacho n.º 17169/2011. Disponível em: <http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Despacho-17169-2011-23dezembro111.pdf>

<sup>3</sup> *Diário da República, 1.ª série—N.º 129—5 de julho de 2012. Disponível em:* [http://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=5533](http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5533)

p.14). Partilhando a mesma linha de pensamento, Roberto Carneiro (1996) considerava que o desafio maior do século XXI seria a “reconstrução das comunidades humanas” (p.222), elegendo a educação como parceira na construção de uma sociedade onde se daria voz a cada indivíduo e onde cada um faria parte de um processo participativo de desenvolvimento.

Em 1996, a UNESCO convocou um grupo de trabalho – *Comissão Internacional para a Educação no Século XXI* – com o propósito de refletir acerca dos objetivos e meios da educação. Pretendia-se que esta pudesse contribuir não apenas para o desenvolvimento económico, mas também para promover o desenvolvimento humano, tendo o progresso científico como aliado e não como causador de aumento das desigualdades sociais. A educação seria, deste modo, o veículo por excelência de combate à exclusão social: “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, [...] uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 1996, p.12).

As alterações profundas “dos quadros tradicionais da existência humana” (Delors, 1996, p.19), obrigaram a um maior esforço de compreensão do outro e do mundo, razão pela qual se tornou urgente incentivar valores como a entajuda e o respeito pela individualidade, cultura e crença religiosa do outro, com vista a melhorar a qualidade de vida das nações. Com esse intuito, a *Comissão* lançou algumas pistas e recomendações, assumindo a educação um papel determinante para o seu cumprimento. O conhecimento, a experiência e a “construção de uma cultura pessoal” (p.15) contribuiriam para alcançar este ideal, assim como o desenvolvimento da criatividade e das habilidades de cada um, numa perspectiva de responsabilização pelo “seu projeto pessoal” (p.16).

Delors (1996) afirma que em 2020 haverá uma “certificação [...] daqueles saberes que são socialmente reconhecidos, objetos de medição e, em conformidade, acreditados” (p.27). O autor refere que a “certificação do saber” não estará propriamente associada a processos formais ou não-formais, mas sim à utilidade do conhecimento, tendo em conta o benefício e relevância na melhoria da vida económica, social e pessoal. Neste sentido, elenca alguns aspetos que considera essenciais desenvolver: “memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador” (p.20).

Na base da redefinição do conceito de educação defendida pelo autor está a ideia de que “mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade” [...] é fundamental “fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes

permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (Delors, 1996, p.100).

A tomada de consciência por parte da Comissão Europeia da necessidade de formação de cidadãos interventivos na vida política e social, “para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural” (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2015), tem reforçado a importância da educação no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas, essenciais para a convivência numa sociedade do conhecimento<sup>4</sup>.

Nesta mudança de paradigma a escola é chamada a deslocar o centro da sua ação da transmissão do conhecimento para se focar no desenvolvimento de competências. Ou seja, deve ser capaz de assumir um projeto formativo, mobilizador de conhecimentos, capacidades e atitudes, que desenvolva cidadãos competentes para: (i) construir o seu percurso numa sociedade diversa; (ii) pensar criticamente e de forma criativa; (iii) intervir de forma autónoma e em grupo nos territórios em que se movem<sup>5</sup>.

A análise que temos vindo a desenvolver oferece-nos uma abordagem à educação numa perspetiva que transcende o plano dos conhecimentos e coloca o acento tónico nos valores e habilidades para agir, dimensões fundamentais da cidadania. O desenvolvimento pessoal e social pode ser assim entendido como componente fundamental de um modelo de educação que objetiva a formação de cidadãos competentes para estar e agir no mundo. Aproximamo-nos do modelo de cidadania apresentado por Kubow, Grossman e Ninomya (1998), e que articula quatro dimensões fundamentais: pessoal, espacial, social e temporal. A dimensão pessoal associa-se ao desenvolvimento da capacidade para responder aos compromissos cívicos, éticos e sociais e a dimensão social, aos processos de relação, participação e partilha com os outros.

Por ser uma área transversal à educação, na medida em que está presente em todos os níveis de ensino e em todos os domínios do conhecimento académico, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contextos escolares deve ocupar um lugar de destaque. É através da interação com o outro e com o mundo que a rodeia, que a criança constrói a sua identidade; aprende a compreender-se a si e ao outro; influencia e é influenciada pelos vários mundos que a rodeiam, sendo por isso

---

<sup>4</sup> Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO L 394, 30.12.2006.

<sup>5</sup> Estas ideias são expressas no European Union’s Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, UNESCO framework, OECD DESECO framework, Partnerships 21 framework e ATC21S framework.

considerada por um lado como sujeito e, por outro lado, como agente do seu próprio processo educativo (Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação DGE, 2016). O documento “Perfil dos Alunos para o século XXI”<sup>6</sup>, reforça nos seus princípios “um modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.” (ME, 2017, p. 10). Nos valores que define afirma-se que “Ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos.” (ME, 2017, p.11). Neste sentido são identificadas dez áreas de desenvolvimento e aquisição de competências-chave<sup>7</sup>, das quais destacamos as que consideramos que melhor concorrem para o desenvolvimento pessoal e social num modelo educativo promotor de competências de cidadania: relacionamento interpessoal, autonomia e desenvolvimento pessoal, pensamento crítico e pensamento criativo.

## **1.2. Outros espaços de educação: educação não formal e informal**

O relatório da Comissão Internacional para a Unesco (1996) sobre a educação para o século XXI, reconhece a necessidade de olhar para a educação, não só, mas também como “uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer” (p. 22). Com base nesta premissa, definem-se quatro pilares sobre os quais a educação deverá assentar: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Note-se que, apenas o primeiro e o segundo são conotados com as intencionalidades da educação formal. Contudo, atribui-se igual importância a todos eles.

Estávamos perante a constatação de que a supremacia atribuída pelas sociedades pós-modernas à escola como instituição primordial de educação se revelava desajustada à realidade social, tal como o modelo de ensino centrado na educação formal que, na tentativa de uma escolarização universal, falhara. Palhares (2007), citando Coombs (1968), refere a existência há muito de uma “Crise Mundial da Educação” (p. 2) e atribui à educação formal a responsabilidade por esta conjectura.

---

<sup>6</sup> Perfil dos Alunos para o século XXI, documento disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)

<sup>7</sup> As áreas de desenvolvimento e competências-chave encontram-se definidas na página 12 no Perfil dos Alunos para o século XXI, documento disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)

Canário (2006) chama a atenção para a visão redutora e incompleta daqueles que associam universo educativo a universo escolar, definindo o processo educativo como o resultado de “sessões formais, programas, avaliações e certificados” (p.196) da responsabilidade de organizações certificadas. O mesmo autor acrescenta que a “descoberta e a visibilidade da educação não formal são contemporâneas da designada “crise da escola”, diagnosticada a partir dos anos 70” (Canário, 2006, p. 242). Reclama-se assim um novo paradigma educacional que reclama para a educação novos contextos, como seja o não formal, e que procura colmatar os problemas não resolvidos do sistema de ensino formalizado (Pinto, 2007).

À beira da viragem do milénio, perspectivava-se um conceito renovado de escola, com novos tempos e novos espaços, uma escola capaz de dar respostas mais eficazes às mudanças civilizacionais (Carta Magna, 1998). A valorização de outros espaços de saber, assentes em duas novas dimensões da educação – a não-formal e a informal – é crucial para a redefinição do conceito de escola e para o desenvolvimento de um novo paradigma de educação (Palhares, 2007).

De uma forma genérica podemos designar a educação não formal como “a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar” (Canário, 2006, p.196). Ao contrário da educação formal, a educação não formal não tem carácter obrigatório e não se rege por programas disciplinares estruturados e uniformizados à escala nacional, tal como acontece no ensino formal, cujos currículos não dependem dos profissionais ou das instituições que os implementam (Pinto, 2006). Apesar disso, tem uma organização estipulada com objectivos delineados, que variam no tempo e no espaço em que são aplicados, mediante as opções dos profissionais que os aplicam e as necessidades dos contextos educativos, podendo também ser objeto de avaliação. À semelhança da educação formal, a educação não-formal é ministrada por professores ou educadores habilitados para o fazer, quer no espaço da escola quer em espaços extra escolares. O teor das aprendizagens realizadas foge ao âmbito exclusivamente académico e científico, sendo, no entanto, igualmente importantes no percurso educativo de qualquer criança por concorrerem para o desenvolvimento de competências nos domínios do saber fazer e do saber ser.

Pinto (2005) coloca em relevo a dimensão social da educação não-formal, ao defini-la como “um processo de aprendizagem social” (p.20) que envolve “um vasto conjunto de valores sociais e éticos tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, entre outros” (p.21). Na perspectiva de Gohn (2014) a educação não-formal “designa

um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (p.40) de caráter artístico, educacional e cultural. Para a autora a educação não formal surge em diversos espaços, através da partilha de experiências em ações coletivas que ocorrem no quotidiano e que contribuem para formar indivíduos “livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (p.35). Trata-se de um processo multidimensional, com diferentes eixos temáticos, que pretende capacitar os indivíduos e potencializar as suas capacidades de forma a permitir-lhes resolver problemas do foro individual e coletivo.

A descoberta e visibilidade deste processo, que se “afirma progressivamente a partir da segunda metade do século XX” (Canário, 2006, p. 196) surge reforçado no século XXI pela União Europeia ao reiterar a necessidade de criar novos espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Sugere-se que a aprendizagem seja feita de uma forma global, com recurso a diferentes metodologias e ambientes educativos, valorizando a educação não-formal que define como a modalidade educativa que ocorre “à margem do enquadramento formal da educação e formação e se realiza por meio de atividades organizadas que implicam o recurso a alguma forma de apoio à aprendizagem” (União Europeia, 2014, p.6).

À semelhança de Pinto (2006), Gohn (2014) coloca em evidência o contributo da educação não-formal para o desenvolvimento de valores éticos e humanos, num novo modelo de civilização onde as aprendizagens não-formais ocorrem como “estrada principal” (p.46) no trilho a percorrer, e cujo campo da cultura é o “palco por excelência” (p.46). Refere que, apesar de ser unânime a valorização da educação não-formal neste novo conceito civilizacional, há ainda um longo caminho a percorrer para que se proceda quer à sua operacionalização quer ao seu devido reconhecimento dentro do processo educativo.

Para Pinto (2006) a educação não formal deve ser articulada com a educação formal, na medida em que ocupa um lugar singular no processo educativo, não sendo uma “alternativa” [...], mas sim “um complemento” (p.19) à educação formal. Gohn (2014) corrobora esta perspetiva ao afirmar que a educação não formal deverá ser um complemento da educação formal, uma possibilidade de “resolver e potenciar a educação formal” (p.41) em espaços fora das estruturas curriculares, declinando deste modo, a sua função de ocupação dos tempos não escolares com atividades de “reforço [de] atividades escolares” (p.46). A autora argumenta que a educação não formal tem a sua própria natureza e especificidade, e ocorre com qualquer grupo etário, económico, social ou religioso.

A necessidade de criar novos espaços e tempos de aprendizagem, para além daqueles que têm carácter formal, com metodologias próprias da educação não formal e com programas pedagógicos inovadores, é defendida também por Palhares (2009). O autor alicerça a sua tese no facto de existirem outros agentes educacionais, os novos agentes da educação, nomeadamente as tecnologias da informação que, devido à sua celeridade e acessibilidade, permitem aos estudantes o acesso rápido e em tempo real à informação que procuram. Por esta razão, estes novos agentes não podem ser ignorados, nem deixados de parte no processo de aprendizagem. A propósito deste mesmo assunto, em 2012, a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, reconhece os próprios alunos, os pais/famílias, as organizações não-governamentais, os meios de comunicação social e o público em geral como os novos atores da educação<sup>8</sup>, reafirmando deste modo a importância da educação informal e não formal no processo educativo.

Nestes “novos” espaços e tempos de aprendizagem multiplicam-se as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, entendendo o “processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa” (Canário, 2006, p. 242). Como afirma o autor “educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques” (Canário, 2006, p. 242). Nesta perspetiva, a escola é então chamada a reinventar-se, multiplicando as oportunidades de aprendizagem, integrando em simultâneo atividades formais, típicas da sala de aula, e modalidades educativas não formais que se desenvolvem dentro ou fora do seu espaço – da escola para a comunidade ou da comunidade para a escola.

---

<sup>8</sup> As Recomendações do Conselho da Europa (2012) referentes à validação da aprendizagem não-formal e informal, reforçaram a necessidade de criar um quadro estratégico entre os vários países participantes, que reconhecesse e validasse, até 2015, as aprendizagens não-formais e informais nos quadros nacionais de qualificações. Trata-se de um quadro de referência europeu, que pretendeu articular as aprendizagens formais, informais e não-formais, garantindo e validando a qualidade do ensino e da formação profissional.

## 2. Educação, Arte e Participação: diálogos promotores de desenvolvimento pessoal e social

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada e proclamada pela resolução 217(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (artigo 27.º). É com base neste pressuposto que a educação e a arte assumem um papel de destaque na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos.

Werthein e Cunha (2000/2005) destacam o contributo da educação para o “desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (p.11), na medida em que através da educação é possível o indivíduo conhecer-se a si mesmo, conhecer o outro e, deste modo, desenvolver respeito quer pela sua identidade quer pela dos outros povos. Para Sousa (2003), educação e arte contribuem para o processo de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, ainda que na sua essência sejam conceitos distintos, ambos reclamam como premissa uma nova forma de olhar, pensar e apreciar.

Não sendo nossa intenção elencar definições fechadas dos conceitos de arte e de educação, pretendemos refletir e lançar pistas para uma melhor compreensão dos mesmos, razão pela qual apresentamos de seguida as abordagens de alguns dos autores que têm vindo a pronunciar-se nestas matérias.

Para Read (2007) o conceito de arte é algo complexo e, por conseguinte, um dos mais difíceis de definir. Faz parte de um processo de evolução do ser humano, opondo-se à sua função meramente decorativa ou arbitrária. Manifesta-se de várias formas, “está em todo o lado à nossa volta [...] não apenas [...] nos museus e galerias de arte [...] está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (p.28). Não se trata de um “*princípio* orientador a ser aplicado à vida, mas um *mecanismo* orientador” (p.27).

Segundo Almeida (1980), a educação estética não é um conceito estanque, consiste numa “forma de apreciar literatura, de encadear e expressar raciocínios, de escolher música, ver cinema ou até conviver que se reflecte no gosto de procurar atitudes elegantes e comungar com a Beleza” (p.13). Por esse motivo, o autor salienta a importância de se promover a educação estética no processo de desenvolvimento pessoal e social.

Também o próprio conceito de educação é complexo e não consensual. Segundo Vianna (2006), o conceito de educação não se confina a uma abordagem única e universal. Esta ideia remonta à antiga Grécia, com os sofistas, que consideravam que a educação não detinha as características de uma ciência exata universal, na medida em que cada indivíduo via o mundo de forma diferente, razão pela qual se atribuía a inexistência de verdades absolutas. A mesma posição epistemológica é partilhada por Pereira (2012) uma vez que afirma não existir uma definição universal de educação, na medida em que esta depende “dos tempos e das sociedades” (p.49).

Na perspetiva de Freire (1996), a educação consiste num processo contínuo de crescimento, de transformação e reorientação, razão pela qual implica curiosidade e questionamento, requisitos essenciais para a evolução do ser humano e para a produção de conhecimento. Neste percurso torna-se fundamental o reconhecimento da “centralidade da pessoa” no processo de aprendizagem, integrando e combinando “diferentes graus de formalização da ação educativa” (Canário, 2006, p. 242). Valorizamos, portanto, neste diálogo promotor do desenvolvimento pessoal e social a importância fundamental de: (i) mobilizar para os contextos formais de educação modalidades de educação não formal; (ii) criar oportunidades de desenvolvimento de projetos, em contextos formais de educação, que articulem metodologias e práticas de educação formal e não formal. Nestas modalidades, educação e arte devem ser capazes de se colocar em diálogo contribuindo de forma decisiva para o processo de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Um processo que também deve contemplar o reconhecimento das crianças e jovens enquanto agentes ativos e participativos - o direito a expressar as suas opiniões no âmbito familiar, escolar e comunitário, permite-lhes desenvolver, gradualmente, a capacidade de pensar soluções para as situações com as quais se confrontam (UNICEF, 2006).

### **2.1. Participação – uma estratégia de valorização pessoal e de valorização dos direitos humanos**

A participação poderá ser efetivada de diversas formas (UNICEF, 2006) e em diferentes dimensões, contudo deverá “promover os valores e os princípios da democracia e dos direitos humanos [...] fomentar a capacitação e a participação ativa dos aprendentes, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais” (Council of Europe, 2012, p.8). Nesta perspetiva “*participación implica estar involucrado en algo, interactuando con otras personas en base a alguna idea o proyecto concreto*” (UNICEF, 2006, p.14). Num sentido similar, Trilla e Novella

(2001) consideram que participar pode significar *“hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma”* (p.141).

Para Arnstein (1969), participação significa *“the redistribution of power that enables the have-not citizens, presently excluded from the political and economic processes, to be deliberately included in the future”* (p.1). Por sua vez, Hart (1993) considera que a participação é um direito fundamental baseado num conjunto de *“processos que compartilham as decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade na qual se vive. É o meio pelo qual se constrói a democracia e um critério com o qual se devem julgar as democracias”* (p.5). Para o autor são dois os tipos de benefícios que decorrem do envolvimento em processos participativos: *“aquelles que permiten que los individuos se desarrollen como miembros más competentes y seguros de sí mismos en la sociedad y aquellos que mejoran la organización y el funcionamiento de las comunidades”* (p.42).

Relativamente à participação da criança, Hart (1993) considera que o *“desarrollo social y emocional”* (p. 38) é um dos fatores mais determinantes nos processos participativos. Segundo o autor, a falta de autoestima pode dificultar a interação da criança com o restante grupo, na medida em que a sua autoimagem, regra geral distorcida, pode adulterar a forma como transmitem os seus pensamentos e sentimentos, pelo que o autor considera importante a *“inclusión de una amplia gama de situaciones en las cuales estos niños pueden demostrar sus capacidades”* (p.38). Outro aspeto prende-se com *“el desarrollo de la habilidade para identificar distintas perspectivas”* (p.38). Refere-se à capacidade das crianças se colocarem no papel do outro, assumindo e aceitando a existência de diferentes pontos de vista - *“contruir el mundo del outro, mientras a la vez construye su propia comprensión de ese mundo”* (p.38). Por esta razão, o autor considera que a *“habilidad para participar realmente depende de la capacidad para ver la perspectiva de los otros”* (p.38).

Em contextos educativos, o recurso a metodologias participativas pode ter múltiplos efeitos no desenvolvimento pessoal e social e no exercício da cidadania pelas crianças e jovens envolvidos: a participação está intimamente ligada à motivação, pois *“la participación aumenta la motivación, la cual aumenta la capacidad, la cual a su vez aumenta la motivación para nuevos proyectos”* (Hart, 1993, p.6); participando, crianças e jovens, aprendem a valorizar a opinião dos outros e a tomar decisões mais conscientes, pois *“consideram también que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças”* (Tomás, 2007, p.52); participar implica *“maior envolvimento e responsabilização das crianças e aumenta o seu sentido crítico*

e de pertença à sociedade” (Tomás, 2007, p.53), contribuindo também para o desenvolvimento da sua autonomia (Neto, s.d.).

Na perspectiva de Hart (1993) a participação requer diferentes níveis de envolvimento: *“los proyectos deben diseñarse para permitir diferentes grados y diferentes tipos de participación por parte de diferentes personas, en las diferentes etapas del proceso”* (p.41).

Esta proposta de Hart encontra sustentação no trabalho desenvolvido por Arnstein (1969). Para este teórico definem-se oito níveis de participação: i) *manipulation*; ii) *therapy*; iii) *informing*; iv) *consultation*; v) *placation*; vi) *partnership*; vii) *delegated power* e viii) *citizen control* (p.2) a serem aplicados às igrejas, às faculdades, à polícia ou às escolas públicas. Tendo por base uma conceção metafórica, o autor associou os degraus de uma escada aos vários níveis de participação. Os dois primeiros níveis são exemplos de não-participação, sendo apenas formas ilusórias de uma participação que não se efetiva. Os três níveis seguintes (*“informing; consultation e placation”*), são níveis mínimos de participação e não passam de estratégias que procuram fazer crer que se ouve e se dá voz aos cidadãos, não havendo garantia de que as suas opiniões, sejam tidas em consideração. Os três últimos degraus da escada representam, de forma crescente, os níveis de poder de decisão dos cidadãos. No sexto nível (*“partnership”*) prevê-se uma divisão do poder, uma negociação entre os grupos de cidadãos e os políticos que tomam as decisões. Nos sétimo e oitavo níveis (*“delegated power” e “citizen control”, respectivamente*), os cidadãos têm um papel de maior relevância na tomada de decisão e, no caso do oitavo, detêm *“full managerial power”* (p.3).

Hart (1993) adaptou a escada de Arnstein às crianças e desenvolveu uma escala de participação também com oito degraus para definir os seus níveis de participação em projetos. Considerou os dois primeiros como *“no participación”*, tal como Arnstein fizera em 1969. Denominou o primeiro nível de *“manipulación”* (p.9) por ser uma forma de participação manipulada, onde as crianças não reconhecem as suas ideias e opiniões em parte alguma do processo. No segundo nível, *“decoración”* (p.11), as crianças desconhecem o motivo real pelo qual estão envolvidas no processo. No terceiro nível, a *“participación simbólica”* (p. 11), a criança tem aparentemente a oportunidade de se expressar, porém, na realidade, a sua opinião pouco altera o curso do projeto. O quarto nível de participação, *“asignado pero informado”* (p.13), é uma forma de participação simbólica informada, na medida em que as crianças conhecem o propósito para o qual estão envolvidas na ação, contudo não lhes foi dada a oportunidade de se expressarem acerca da questão em causa. No quinto nível de participação, denominado de *“consultados e informados”* (p.14), o projeto é desenhado

e dirigido por adultos, mas as crianças têm uma importante palavra a dizer no seu desenvolvimento. No sexto nível, *“iniciados por los adultos, decisiones compartidas com los niños”* (p.15), estamos perante o nível mais profundo de participação, na medida em que apesar dos processos serem iniciados pelos adultos, as decisões integram as opiniões das crianças. O sétimo nível de participação denomina-se *“iniciados y dirigidos por los niños”* que, tal como o nome indica, se refere a projetos que são concebidos e dirigidos pelas próprias crianças, tendo o adulto a função de facilitador do processo. No oitavo nível *“consultados e informados”* (p.14) os projetos são concebidos e dirigidos pelos adultos, mas as crianças *“comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio”* (p.14), pelo que têm um importante papel enquanto consultores dos adultos. Este tipo de projeto é pouco frequente, segundo o autor, pela dificuldade de mobilizar adultos disponíveis para compreender *“los intereses particulares de los jóvenes”* (p.18).

Lansdown (2005) procurou categorizar a participação das crianças, definindo para tal três níveis de participação: no primeiro, *“consultative processes”* (p.14), o adulto reconhece que a criança tem experiências, vivências e opiniões valiosas, contudo os processos são iniciados e dirigidos por adultos, sem que a criança tenha a oportunidade de interferir nos resultados. O segundo, *“participatory processes”* (p.14), iniciado também pelo adulto faz da criança um participante ativo, objetivando a sua capacitação e envolvimento no processo e na discussão dos resultados obtidos. Este grau de participação permite-lhe compartilhar o poder com o adulto. Pode ser desenvolvido em contextos escolares ou familiares. Por último, o *“self-initiated processes”* (p.15), é o nível de participação em que a criança define as temáticas a abordar e está habilitada a tomar decisões, tendo o adulto o papel de facilitador, ao invés de líder.

Trilla e Novella (2001), tendo como ponto de partida a escada de participação de Hart (1993), avançam com quatro categorias de participação mais amplas que as que Hart definira, a saber, *participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación*” (p.143). Cada tipo de participação pode admitir subtipos internos (p.144), podendo dentro de um mesmo projeto ocorrer um ou mais níveis. Os autores consideram que um nível de participação com menos envolvimento por parte das crianças pode ser mais útil em determinado momento de um processo do que outro teoricamente mais participado. Por estas razões, referem que não se deve considerar que um tipo de participação é mais positivo que outro.

Para Lansdown (2005), quanto mais profundo o nível de participação, quanto mais as crianças forem capazes de influenciar o processo, maiores as oportunidades de desenvolvimento. Porém, considera que os limites entre cada nível de participação

não são claros e em muitas iniciativas pode existir mais que um nível de participação. Para o autor, mais que entender e querer encaixar a participação das crianças num só nível, ou em vários níveis de participação, importa refletir acerca dos ingredientes necessários para que a participação seja significativa e eficaz para as crianças: i) ser um processo contínuo de envolvimento na tomada de decisões; ii) haver partilha de informação e diálogo entre as crianças e os adultos tendo por base o respeito mútuo; iii) dar poder às crianças para que moldem o processo e o resultado; e iv) reconhecer que a capacidade de envolvimento das crianças, a experiência e o interesse, têm um papel fundamental e determinante na natureza da participação (p. 13).

Também Hart (1993) já havia chamado a atenção para a importância de (re)pensar em fatores cruciais nos processos participativos, independentes dos níveis de participação experimentados, nomeadamente: i) compreender as intenções do projeto; ii) saber quem tomou as decisões sobre a sua participação e porquê; iii) ter um papel significativo e não “decorativo”; e iv) integrar o projeto, por iniciativa própria, consciente das intencionalidades do mesmo.

A reflexão que temos vindo a desenvolver alerta para as potencialidades do recurso a metodologias participativas, desde que esta participação seja significativa e eficaz para os atores envolvidos. Assim, todas as ações implementadas devem promover o respeito pelo outro e contribuir para o seu conhecimento enquanto indivíduo. Nesta linha de pensamento, consideramos que esta tipologia de procedimento metodológico corrobora com a valorização dos direitos humanos e possibilita a construção de “novas interpretações e visibilidades do mundo” (Neto, s.d., p.3).

O recurso a metodologias participativas não é apenas “uma questão ética, e ideológica, de defesa de uma democracia participativa – é, antes de mais, uma necessidade técnica dos processos de desenvolvimento” (Guerra, 2010, p.109). Quando se procura implementar metodologias participativas, em primeiro lugar, é essencial que todas as ações implementadas respeitem o outro e promovam o conhecimento acerca dele. Assim, todos os procedimentos metodológicos devem contribuir para respeitar e valorizar os direitos humanos. Só deste modo será possível criar um conjunto de “novas interpretações e visibilidades do mundo” (Neto, s.d., p.3). O autor defende um sistema de ensino e aprendizagem que permita partilhar diferentes visões da realidade tendo por base processos participativos que contribuam para o *empowerment* do indivíduo. Desta forma, privilegia o diálogo como ferramenta essencial para o acesso a realidades múltiplas que o poderão complementar.

Neto (s.d.) considera, também, que a construção do conhecimento e a escolha do que se irá aprender deve partir dos interesses e saberes das crianças, após um

processo de negociação e de consenso entre educadores e educandos, num exercício ativo de liberdade de expressão. Torna-se por isso um imperativo saber escutar o outro, aspeto igualmente essencial nestes processos metodológicos de cariz participativo. Este pressuposto é defendido também por Hurtado (2006), que considera que as metodologias participativas pressupõem a discussão e negociação com educadores e educandos, devendo as propostas de projetos ou de ações partir dos sujeitos: dos seus interesses e saberes.

Sobre o papel do adulto nos processos participativos, Neto (s.d.) sugere que este deverá ser capaz de orientar, ajudar a organizar, sem fazer impor o seu parecer, mesmo que nos momentos conflituais inerentes a todo e qualquer processo participativo lhe pareça, por vezes, instalar-se o caos. Deverá ser um mediador, alguém que encoraja à vivência de novas experiências, respeitando inequivocamente o desejo final de quem nelas participa. Também Boterf (2001) afirma que, em qualquer projeto assente em metodologias participativas, é fundamental a “intervenção de um orientador” (p.63). Contudo, este deverá ter a capacidade de orientar e sistematizar as ações, sem ser diretivo, promovendo deste modo a autonomia, a capacidade de reflexão e de decisão.

De acordo com Santos (2005) as metodologias participativas constituem excelentes oportunidades para exercitar a participação cidadã, no sentido em que estimulam a liberdade de expressão e levantam questões relacionadas com a disputa de poder, a partilha e a negociação. Boterf (2001), reporta-se ao carácter negocial que as metodologias participativas convocam, alegando que estas devem procurar ser “um espaço de conflitos e de relações de força, lugar de manifestação de todos os atores implicados” (p.71). Na perspetiva de Tenório e Rozenberg (1997) as questões relacionadas com a partilha de poder são fundamentais nas metodologias participativas, pois estas contribuem para promover a “criação de espaços para a participação plena e [...] incentivar a organização dos beneficiários para que estejam aptos a opinar, decidir e avaliar o processo, garantindo, assim, a sua legitimidade” (p.28).

De igual modo, Tomás (2007) salienta o facto de que, também em Portugal – tendo em conta o modelo generalizado de escola mediante o qual o cumprimento de programas é uma prioridade –, esta temática acaba por não ter ainda a expressão desejável, passando as questões da participação para segundo plano, por reclamarem um tempo próprio de discussão, ao qual a exigência curricular parece não dar espaço. Para a autora, “a participação apresenta-se [...] como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos

direitos de participação, nas suas várias dimensões, assume -se como um imperativo da cidadania da infância” (2007, p.46).

As questões da participação de crianças e jovens em contexto escolar têm sido valorizadas em alguns países, destacando-se o desenvolvimento de currículos em colaboração com as crianças, valorizando os seus interesses e as necessidades da comunidade local, pondo verdadeiramente em prática o direito à participação (Lansdown, 2005).

## **2.2. Práticas artísticas: cenários de aprendizagem criativa**

O desenvolvimento pessoal e social da criança, em contexto escolar, está diretamente relacionado com as práticas educativas escolares, pelo que é impossível dissociar o projeto de “intervenção pedagógica do projeto de socialização” (Trindade, 1996, p.66). Para o autor é necessário valorizar cada vez mais a criatividade e dar abertura a vários cenários de aprendizagem, não só no âmbito formal mas, também, nos âmbitos não-formal e informal.

Na mesma perspetiva, Delors (1996) reporta-se à importância de promover uma sociedade mais “cultural” (p.100) e aponta o recurso à arte e à poesia, bem como a vivência de toda e qualquer atividade que promova a cultura e o lazer, como oportunidades por excelência de desenvolvimento pessoal e social. Também André, Carreiras, Malheiros e Reis (2015) reconhecem que as experiências em contextos artísticos, nomeadamente na área da música, contribuem para a “capacitação intelectual e social” (p.293) do indivíduo.

Nesta ordem de ideias, para Carneiro (2001) o desenvolvimento do indivíduo faz-se a três níveis: i) pessoal e cultural; ii) social e comunitário; e iii) de empregabilidade sustentável. Assim, cada indivíduo, ao longo da vida, deverá experienciar um diversificado leque de vivências de ordem “estética, artística, desportiva, científica, cultural e social” (p.100) com vista a contribuir para que, no século XXI, se alcance uma “diversidade de talentos e de personalidades” (p.100), mais-valias essenciais em qualquer sociedade.

Focando especificamente a implementação de projetos artísticos, Prendas (2015) considera que essas ações são promotoras de desenvolvimento pessoal e social, na medida em que têm objetivos artísticos e sociais. Salaria que os projetos artísticos são uma oportunidade privilegiada para desenvolver o sentido de grupo, mas chama a atenção para o facto de os objetivos artísticos não deverem ser descorados, sob pena de os resultados finais poderem tornar-se desinteressantes. O autor elenca

cinco princípios a ter em conta que contribuem para alcançar estes objetivos: i) a construção de um objeto artístico comum, recorrendo a processos participativos que impliquem a participação plena de todos; ii) a partilha de experiências individuais e coletivas e a sua incorporação no objeto artístico; iii) a integração das competências pessoais, sociais e artísticas de cada indivíduo na performance final, de forma a otimizar as potencialidades individuais em prol da performance coletiva; iv) a adequação do projeto ao espaço e ao tempo de duração; e, por fim, v) a preparação da saída do terreno com vista a que esta seja o menos dolorosa possível para a comunidade.

Prendas (2015) defende que uma performance artística implica um processo de inclusão, cujos intervenientes devem ser pessoas com diferentes competências, de diferentes universos sociais. Para o autor, a participação por si só não é inclusiva. O que permite a inclusão é a mudança de comportamento decorrente do processo participativo. Por esta razão, reitera que a inclusão depende das vivências e experiências que contribuem para provocar mudanças de comportamento, quer ao longo quer após o final do projeto.

Lemonchois (2010) aborda igualmente os benefícios da participação da criança em projetos artísticos, na medida em que considera que contribuem para a promoção da cidadania. O autor afirma que *“c’est par leurs expériences de participation que les enfants peuvent renforcer leurs compétences à être des acteurs sociaux”* (p.102). Assim, atribui à escola um papel de relevo, uma vez que esta proporciona um leque variado de possibilidades de implementação de projetos, que irão promover a tomada de decisões conscientes: *“Ainsi pour améliorer la capacité des enfants à participer aux processus décisionnels, les écoles doivent très tôt leur offrir des opportunités de participation en les invitant à apprendre la prise de décision”* (p.102). Retomando a perspetiva de Trindade (1996), neste processo de envolvimento das crianças e jovens em diferentes experiências de aprendizagem, o espaço para a criatividade revela-se fundamental. A criatividade ao contribuir para a felicidade do homem, concorre para o seu desenvolvimento e bem estar pessoal e social (Csikszentmihalyi, 1999), pois os processos criativos estão associados a uma sensação de bem estar que advém de um estado mental que o autor denominou por *flow* - *“the flow experience, or the state of total involvement*. Para que essa experiência ocorra, são determinantes os desafios com que o indivíduo se depara no seu dia-a-dia. Também é necessário que a habilidade que tem para o fazer esteja à altura de o concretizar<sup>9</sup>, o que nem sempre acontece. Ao

---

<sup>9</sup> Para Csikszentmihalyi (1999) os desafios estão relacionados com variadíssimas temáticas, ou atividades que nos dão prazer realizar, como, por exemplo, um instrumentista executar uma obra musical. Segundo o autor, se o desafio que nos for proposto estiver à altura do nível de

experienciar esta sensação de bem estar, o indivíduo aumenta a sua felicidade, sendo este aspeto fulcral para a *“individual motivation and social well-being”* (Csikszentmihalyi, 1999, p.821).

Vygotsky (2012) define criatividade como uma característica comum do ser humano, não sendo específica de determinado grupo social ou de uns quantos génios privilegiados. A criatividade não está associada única e exclusivamente aos grandes criadores das mais diversas áreas artísticas. Ela ocorre “sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo de novo” (p. 26). O autor defende que a criatividade ocorre ao longo da vida, em todos os indivíduos e nas várias etapas das suas vidas, é fruto da troca de vivências entre pares e depende do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra.

Nesse sentido, Vygotsky (2012) considera que a criatividade não é um fator secundário na educação da criança, pelo contrário: constitui um dos ingredientes essenciais no decorrer do seu desenvolvimento. Sendo as experiências vividas pela criança a base de recolha de informação real que servirá de matéria-prima à imaginação, considera fundamental proporcionar-lhe o maior número de vivências possível, na medida em que “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência [...] maior será a sua atividade imaginativa” (p.33). Deste modo, o autor considera que “se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade de alargamento da experiência da criança” (p.33).

Segundo esta ordem de ideias, a imaginação advém das experiências vividas e da capacidade de as transportar para outras realidades (Vygotsky, 2012). Contudo, a imaginação também poderá ser fruto de vivências que, não sendo experienciadas na primeira pessoa, lhe foram transmitidas por outros, criando-se, assim, um simbolismo dessas mesmas realidades. Ao combiná-las entre si, ao criar novas conceções com base em elementos que não vivenciou, mas que adquiriu por transmissão, a criança constrói algo que tem por base a combinação de elementos velhos com elementos novos. Segundo o autor, esta combinação constitui “o fundamento do processo criativo” (p.28). Assim, as atividades desenvolvidas em contexto escolar promovem a criatividade da criança e potenciam o seu desenvolvimento psicológico e emocional, sendo que a imaginação, “fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de

---

desenvolvimento das nossas habilidades, conseguimos usufruir da sensação de *flow*. Mas se, pelo contrário, o desafio for demasiado elevado para o nosso nível de desenvoltura, a sensação experienciada é de frustração. Por sua vez, quando as nossas habilidades são superiores aos desafios que nos são propostos, a sensação vivida é de aborrecimento.

igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica” (p.24).

Ora, será nesta ordem de ideias que os projetos artísticos em contexto escolar, que estimulem a participação e a criatividade da criança, se constituem como mais-valias ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social.

### **2.3. Projetos artísticos participativos: ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social**

A consciência do que é, ou não arte, é algo que importa clarificar, bem como o que se entende por educação artística. Quando falamos em arte, de imediato associamos conceitos como música, dança, etc. Porém, este é um conceito plural, que varia de cultura para cultura, de época para época, pelo que não é possível defini-lo, tal como já atrás foi dito (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Não sendo um conceito estanque, redefine-se por força da evolução das sociedades, tendo em conta a forma como estas interpretam a realidade que as circunda.

A arte também não poderá ser encarada como uma disciplina única, sendo, por isso, importante compreender que as várias artes se relacionam num diálogo complementar. Por estas razões, importa esclarecer que a importância da educação artística está muito para além dos produtos artísticos finais. A sua importância é, acima de tudo, o processo em si, o processo pelo qual a criança experimenta diferentes formas de manifestação artística. Assim, podemos dizer que a educação artística é um meio pelo qual o indivíduo tem oportunidade de descobrir e de se apropriar de uma “diversidade de expressões culturais” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p.7), através da exploração de diferentes práticas artísticas que lhe irão permitir desenvolver o sentido crítico e preservar as tradições culturais.

A questão da relevância da prática artística em contextos escolares há muito que é objeto de análise, exponenciando-se durante a primeira década do século XXI e sendo, também, objeto de reflexão noutros documentos que orientam atualmente as políticas educativas internacionais, como é o caso da *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos* (Council of Europe, 2012). Neste documento, explicita-se a relação entre a educação para a cidadania e o seu papel na “ação social e cultural” (p. 6).

A participação de crianças em projetos que cruzam a dimensão artística com a social, em contexto escolar no âmbito não-formal, é considerada por alguns autores, nomeadamente Gonh (2014), como uma importante ferramenta para a promoção do desenvolvimento pessoal e social. Não obstante, Gonh (2014), alerta para o perigo de

se reduzir a pertinência dos programas e projetos artísticos de inclusão social apenas a comunidades carentes, apesar de reconhecer a sua pertinência neste tipo de território de intervenção. Há que adequar os objetivos ao território de intervenção para que este tipo de projeto seja igualmente válido noutros contextos.

Pinto (2006), refere a pertinência de se utilizarem programas e métodos de aprendizagem, no âmbito do não-formal, que promovam a participação ativa, responsabilização, autonomia, e que contribuam para desenvolver as potencialidades e criatividade de cada indivíduo. Segundo o autor, esta é uma forma de “desenvolver as suas competências pessoais” (p.21).

Assim, os projetos artísticos são oportunidades para a criança para planear o seu processo de aprendizagem no campo das expressões artísticas, num exercício constante de as integrar harmoniosamente como um todo. A criança torna-se autor do seu próprio percurso e processo de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social e, acima de tudo, artístico.

A vivência de projetos artísticos baseados em metodologias participativas, configura-se como uma estratégia para promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, na medida em que, ao lhe ser dado poder para desenvolver o processo artístico é lhe delegado também o papel de decisora. Isto obriga-a a refletir, a dialogar com os demais participantes, numa busca conjunta de consensos e de respeito pela diversidade de opiniões. Ao ser atriz principal do seu projeto, a criança depara-se também com outros desafios, nomeadamente o de estar informada para que a tomada de decisões seja um processo consciente e não apenas fruto do acaso. Deste processo, resultado de uma troca intra e inter pessoal de experiências e diferenças entre o grupo, constrói-se uma identidade própria que caracteriza o grupo de trabalho em causa. Assim, o produto final é apenas o reflexo de um querer conjunto, sendo o processo a mais-valia destas práticas artísticas de cariz não-formal.

Em suma, e como refere Prendas (2015), um projeto artístico consiste num trabalho de parceria realizado numa determinada comunidade, que representa a diversidade dos indivíduos que o integram e que estão unidos por um mesmo “desafio artístico” (p.278). Por se tratar de um trabalho em parceria apela à participação, à capacidade de interagir, de dialogar, de incorporar todos, de decidir e de criar.

### **3. Práticas e projetos artísticos... percursos**

Na viragem do século XX, as questões artísticas ganharam uma nova dimensão no panorama nacional e internacional, reequacionando-se temáticas e redefinindo-se problemáticas.

No seguimento da *I Conferência Mundial de Educação Artística*, promovida em 2006 pela Comissão Nacional da UNESCO e realizada em Lisboa, surge o Roteiro para a Educação Artística, manual que visa promover a melhoria da educação e o acesso de todos os cidadãos à vida cultural e artística, contribuindo desta forma para construir “uma sociedade criativa e culturalmente consciente” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p.4).

Em Portugal, a inclusão das práticas artísticas no sistema de ensino é relativamente recente, apesar de já contar quase dois séculos (desde 1835) a proposta de Henrique Nogueira para incluir a prática de música vocal e instrumental nas escolas (Sousa, 2003). A importância da arte na educação tinha sido anteriormente defendida por Almeida Garrett.<sup>10</sup>

#### **3.1. Práticas artísticas em contexto escolar: da Arte na Educação à Educação Artística em Portugal**

O *Clube Crescer* assenta numa das estratégias que as escolas portuguesas têm procurado desenvolver, no sentido em que pretende proporcionar às crianças uma educação geral e abrangente, de valorização da vertente artística, independentemente da aptidão das crianças participantes.

Num breve percurso de reflexão sobre o lugar da vertente artística na educação formal ou na escola situamos no primeiro quartel do século XX as iniciativas ou incentivos para a valorização das “práticas expressivas” (Nóvoa, 1987, p.3) em contexto escolar. As práticas escolares incentivavam a prática artística e desempenhavam “um papel de estímulo e de sensibilização estética” (p.3). Verificou-se um enorme incentivo para que os educadores recorressem a métodos ativos, que promovessem a autonomia e a criatividade, com vista ao “desenvolvimento harmonioso e integral das crianças” (p.3). O autor afirma, ainda, que foram publicadas

---

<sup>10</sup> O escritor e poeta refere a importância da educação incluir várias disciplinas artísticas e defende “o ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte” (Sousa, 2003, p.30), criando para o efeito o conservatório Nacional, no qual promove a formação de professores e artistas.

várias brochuras e cadernos de apoio com jogos educativos, apelando ao recurso de metodologias “expressivas e artísticas” (p.3).

No seguimento de um movimento emergente designado como Educação pela Arte – cujas bases teóricas são criadas e defendidas por autores como Arno Stern ou Herbert Reed –, na década de 50 do século XX, em Portugal, João dos Santos, Almada Negreiros, Adriano Gusmão, entre outros, fundam a *Associação Portuguesa de Educação pela Arte* e defendem um modelo pedagógico que ia além do “ensino das artes e das artes na educação” (Sousa, 2003, p.30). Este modelo preconizava uma “educação efetuada através das artes” (Sousa, 2003, p.30). O cerne da questão era a educação, sendo a arte, nas suas dimensões afetiva, social, motora e cognitiva, a metodologia implementada para a sua difusão. Contudo, as ofertas artísticas presentes nos currículos escolares até à década de 70 do século XX limitavam-se ao canto coral e ao desenho (Sousa, 2003).

Os conceitos de Educação pela Arte e de Educação para a Arte, segundo Santos (1987) e Sousa (2003), só são oficialmente definidos em 1978 através do projeto *Plano Nacional de Educação Artística*. Porém, Santos (1987) afirma que em 1971, aquando da Reforma do Conservatório Nacional, já havia diretrizes no que concerne à diferença entre as duas vertentes artísticas. A Educação pela Arte tinha como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso da personalidade recorrendo a atividades de âmbito expressivo/artístico, enquanto que a Educação para a Arte pretendia formar artistas através do ensino artístico específico.

Na década de 80, surge o primeiro curso de formação de professores de Educação pela Arte, dos quais fizeram parte, entre outros, Arquimedes Santos, Francisco d’Orey e Freitas Branco. Um ano mais tarde é criada a Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório. A influência destes pedagogos desde logo se fez sentir: após o 25 de abril incluiu-se nos programas de educação primária as áreas de movimento, música e drama (Sousa, 2003). Segundo Santos (1987) pretendia-se “uma Educação pela Arte generalizada, e à escala nacional, desde os jardins de infância às escolas superiores” (p.19). Em 2000, numa entrevista à revista *Noésis*, Arquimedes Santos refere que o movimento ligado à Educação pela Arte pretendia formar professores generalistas para que estes lecionassem expressões nas suas aulas. A Escola de Educação pela Arte do Conservatório abriu em 1981 e, dois anos depois, fechou por ordem do ministro Vítor Crespo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Segundo Arquimedes Santos (Abrantes, 2000) o ministro justificou o facto de encerrar a Escola de Educação pela Arte do Conservatório alegando que o curso que estava a ser ministrado no Conservatório Nacional era de âmbito de formação de professores e não de artistas, não fazendo sentido ser ministrado no Conservatório. Ficou a promessa de o incluir numa nova escola que estava a ser pensada: a Escola Superior de Educação de Lisboa, o que

Sousa (2003) afirma que só em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), reconheceu oficialmente a importância da arte na formação integral dos indivíduos. No artigo 7.º pode ler-se que são (também) objetivos do ensino básico “valorizar a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (p.31). Posteriormente, em 1990, é aprovado o Decreto-Lei 344/90<sup>12</sup>, tendo como objetivo estruturar a educação artística e enquadrá-la nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar.

A educação artística genérica prendia-se com a formação geral de todos os cidadãos, em todos os níveis de ensino “independentemente das suas aptidões, ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (artigo 9.º). Deveria ser ministrada quer no currículo do ensino regular, quer a título de atividade de complemento curricular.

A educação artística vocacional consistia “numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica. Era ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas (artigo 11.º). A educação artística em modalidades especiais referia-se à educação especial, ao ensino profissional, ao ensino recorrente de adultos e ao ensino à distância (artigo 18.º). Por fim, a Educação artística extraescolar referia-se às atividades extracurriculares (AEC).

De 1990 a esta parte, não houve qualquer tipo de alteração no que aos documentos orientadores da educação artística em Portugal diz respeito. Contudo, em 2006, foi criado um importante documento – o *Roteiro para a Educação Artística* – que, baseado em diretrizes estabelecidas pela UNESCO, orienta atualmente esta vertente da educação e contribui para melhorar a implementação deste tipo de práticas em Portugal. Foi, de resto, um importante documento que fundamenta as práticas implementadas no *Clube Crescer*.

### **3.2. Projetos artísticos...algumas notas**

Num olhar sobre alguns projetos artísticos, internacionais e nacionais, considerados relevantes na literatura mobilizada, pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens, enunciamos de seguida algumas das suas principais características.

---

acabou por não acontecer.

<sup>12</sup> Na entrevista dada à *Noésis*, em 2000, Arquimedes Santos referiu que muitos dos princípios básicos do Decreto-Lei 344/90 foram defendidos pelo movimento de Educação pela Arte.

### 3.2.1. Notas à escala internacional

Na perspectiva de Barry (1992), entre os projetos de teor artístico, em contexto não formal, que melhor contribuíram para uma eficiente intervenção social, destaca-se “*The Arts and the At-Risk Student The New Orleans Urban League Street Academy*”, no qual foram desenvolvidas ações de caráter artístico e social que contribuíram para a intervenção e prevenção de situações de risco junto de crianças e jovens. Segundo o autor, “*research in learning styles suggests that the arts offer instructional venues that may be more appropriate for the atrisk student than those found in the setting of courses traditionally called academic*” (p.12).

Assim, segundo Barry (1992), o envolvimento com as artes performativas pode ser um fator decisivo para minimizar problemas relacionados com o abandono escolar, sendo que a educação artística proporciona, ainda, oportunidades únicas de crescimento intelectual, de educação estética e de desenvolvimento da capacidade de expressão.

No Alabama, em 1990, o projeto “*Arts Restoring and Increasing Self-Esteem (ARISE)*” destinado a crianças e jovens, teve como objetivo a prevenção do absentismo escolar (Barry, 1992). Durante todo o verão, quarenta e duas crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os treze anos de idade, participaram em atividades performativas de dança, teatro e música, três vezes por semana, em contextos não formais. Os estudos concluíram que, independentemente das preferências de cada criança por determinada atividade artística, verificaram-se melhorias em termos da sua autoconfiança e autoestima.

Na Lituânia<sup>13</sup>, o Ministério da Educação e da Ciência, em articulação com as autarquias e organizações a nível nacional, criou programas e projetos de âmbito artístico, também de caráter não-formal, que visaram a ocupação dos tempos extracurriculares. Pretendeu-se com estas medidas “estimular a criatividade e a expressão pessoal, apoiar crianças artisticamente talentosas e promover a consciência cultural e o conhecimento da envolvente e da comunidade locais” (UNESCO, 2006, p.29).

Em Montreal, no Canadá, desde 2008 que existe um dispositivo financiado por vários organismos, entre os quais o *Conseil des Arts de Montréal (CAM)*, a *Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ)* e o *Programme de Soutien à l'École*

---

<sup>13</sup> Mediante a informação disponível na fonte consultada, não conseguimos precisar as idades das crianças a que o programa se destinava nem indicar o ano ou anos de implementação do mesmo.

*Montréalaise du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (PSÉM)*, que permitem que as escolas “aux niveaux primaire et secondaire de recevoir sur une année scolaire des résidences d'artistes” (Lemonchois, 2010, p.103). O programa intitula-se “*Libres comme l'art*” e tem como principal objetivo proporcionar às crianças e jovens, durante algumas semanas, o contacto direto com artistas profissionais, em contexto extraescolar. Para além de ser uma oportunidade de colocarem em perspetiva eventuais percursos de vida no que à arte diz respeito, com este programa pretende-se desenvolver as capacidades criativas dos jovens e fazer com que estes se tornem os principais atores dos seus próprios projetos artísticos.

Os projetos apresentados têm alguns pontos em comum que associamos ao desenvolvimento pessoal e social na perspetiva que temos vindo a apresentar: crescimento intelectual, promoção da autoconfiança e da autoestima, desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento de capacidades expressivas e da criatividade, promoção da consciência cultural e conhecimento de percursos de vida e das comunidades locais. Alguns destes projetos, por emergirem em contextos sociais desfavorecidos, procuram criar oportunidades para que as crianças se envolvam e desenvolvam competências pessoais e sociais que lhes permitam continuar os seus percursos escolares, numa perspetiva de integração socioeducativa.

### **3.2.2. Notas à escala nacional**

Mediante a consulta da página da Direção-Geral da Educação (DGE), é possível verificar quais as orientações estratégicas que, desde 2010, são veiculadas ao nível do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), no sentido de incentivar a cultura e as artes em contexto escolar, nomeadamente as artes visuais, a dança, a música e o teatro.<sup>14</sup>

Implementado a nível nacional, este Programa de “ensino articulado” visa a articulação entre agrupamentos de escolas e instituições culturais locais (museus, teatros e academias, entre outras), pelo que utiliza estratégias educativas de articulação curricular, numa perspetiva de valorização das artes em si mesmas. Para tal, promove a deslocação de especialistas das várias áreas artísticas às escolas. É o caso do agrupamento de escolas onde foi implementado o projeto *Clube Crescer*, que

---

<sup>14</sup> O Programa de Educação Estética e Artística apresenta as seguintes finalidades: i) sensibilizar a comunidades escolar e famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; ii) estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural; e iii) Sensibilizar para o papel da Arte na formação do Homem e para a relação que este domínio tem com outras áreas do saber.

contou com a presença de professores de violino, viola, formação musical e coro, que leccionavam no conservatório. Esta articulação pedagógica permitiu às crianças usufruírem, na escola, do ensino especializado, algo que anteriormente só era possível deslocando-se ao conservatório.

Atualmente, 167 Agrupamentos de Escola de todo o país aderiram já a esta modalidade de ensino articulado, verificando-se que dois desses Agrupamentos se localizam na zona de Sintra, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, no qual se desenvolveu o projeto objecto de estudo nesta dissertação.

Privilegiando o desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e do contacto com diferentes universos culturais, o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) procura integrar saberes e articular linguagens através de estratégias de fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação.

Numa tentativa de conhecer o panorama ao nível da implementação de clubes e/ou projetos artísticos nos agrupamentos de escolas da região constatámos que, dos 17 agrupamentos de escolas, 14 apresentam alguma diversidade de ofertas de clube/projetos, cujas temáticas abrangem áreas tão variadas como a robótica, a culinária, as emoções, a animação GIF, o voluntariado, a escrita de textos, o património local, o desenho e a pintura, os contadores de histórias, ou a rádio, entre outras.<sup>15</sup>

Neste âmbito, apenas 5 dos 17 agrupamentos de escolas do concelho de Sintra mencionam clubes/projetos relacionados com as artes performativas, nomeadamente a música e o teatro, a saber: “Grupo de teatro Hybris” (agrupamento de escolas Agualva Mira-Sintra), “Clube de teatro” (agrupamento de escolas D. Carlos I), “Music’Art” (Agrupamento de escolas Alfredo da Silva), “Orquestra Juvenil Mestre Domingues de Saraiva (MDS)” (agrupamento de escolas de Algueirão), “Orquestra Escolar” (agrupamento de escolas Escultor Francisco dos Santos), “Orquestra Geração”, “Percussão” e “Núcleo de Coro e Instrumental Orff” (agrupamento de escolas Miguel Torga).

Noutra perspetiva de intervenção, importa referir a existência de outros programas a nível governamental que promovem projetos artísticos em contexto escolar. É o caso do programa “*Escolhas*”, que foi criado em 2001 e integrado no *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural*, encerra em si mesmo diferentes campos de intervenção, nomeadamente o das artes performativas (Gomes, 2015). Tem como missão “promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos

---

<sup>15</sup> Não foi possível identificar os clubes/projetos implementados em 3 agrupamentos de escolas, por estarem omissos no respetivo site ou por este estar a ser reformulado.

descendentes de migrantes e grupos étnicos” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015). O seu reconhecimento nacional e internacional atribuiu-lhe o estatuto de “política pública eficiente no seu campo de atuação” e de “boa prática no âmbito da integração de imigrantes, bem como no âmbito das políticas mais abrangentes de prevenção da delinquência e do crime, o que coloca igualmente a manifesto o enorme valor social do Programa” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015).

Outro projeto de intervenção artística em contexto escolar e de relevo a nível nacional é o projeto “*Orquestra Geração*” (OG). Iniciado em Portugal no ano de 2007, é inspirado nos princípios do “*El Sistema*”<sup>16</sup> (André, Carreiras, Malheiros & Reis, 2015). O seu principal objetivo tem sido “promover a inclusão de crianças e jovens em meios sociais adversos” (p.299), utilizando a prática musical em orquestra como principal ferramenta de promoção de desenvolvimento pessoal e social.

Na OG a forma de aprendizagem musical é acessível a todos: faz-se por imitação “aprendem a tocar como aprendem a falar” (André et al., 2015, p.293). O objetivo comum de todos os intervenientes é criar um projeto, uma peça musical, pelo que mais importante do que a competitividade é a interajuda, o saber relacionar-se num grupo. O repertório trabalhado é diversificado, tem em conta os contextos locais e abrange tanto a música vocal como a música instrumental. É bastante eclético, abrangendo géneros como jazz, pop ou música de cariz tradicional quer de Portugal quer dos PALOP.

Em 2012, o Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT), realizou um relatório de avaliação da OG, tendo reconhecido o contributo deste projeto para o reforço das competências gerais das crianças e jovens, nomeadamente em termos de comunicação, trabalho em equipa, desenvolvimento do sentido de grupo e da capacidade de relacionar elementos, do modo como os intervenientes se valorizam e perspetivam o futuro. Para além disto, “ao exigir disciplina e esforço individual, permite avanços importantes na motivação, no interesse, no rigor, no cumprimento de horários e na autoestima de alunos provenientes de meios adversos e com origens sociais desfavorecidas” (p.104).

Segundo André et al., (2015) a criação deste tipo de orquestras em escolas do Ensino Básico contribui “para um crescimento mais harmonioso das crianças e jovens, alargando as suas perspetivas de vida e promovendo uma maior mobilidade social”

---

<sup>16</sup>O “*El Sistema*” é um programa venezuelano de orquestras, que procura ir ao encontro da população no seu meio escolar e envolve diversos intervenientes como escola, família, autarquias, empresas e professores, que trabalham em parceria em todas as fases do processo, e que pretende fomentar a ajuda interpares e a partilha das experiências musicais dos seus intervenientes.

(p.297). Os autores consideram que este projeto contribui para o “desenvolvimento de competências específicas na área da música, reforço da autoestima, alargamento das redes sociais e reforço do sentido da comunidade, escolar e local” (p.294), para além de ter “efeitos potenciais ao nível da construção de projetos de futuro” (p.294).

No entanto, mediante dados do IGOT (2012), ao compararem os resultados obtidos por estas crianças e jovens com os de outros que não frequentaram a OG, não se conseguiu confirmar uma melhoria significativa dos resultados escolares dos alunos que frequentaram a orquestra, comparativamente com os que frequentaram outras atividades.

O contributo da OG vai muito além do desenvolvimento de conhecimentos específicos na área da música. Contribui para o desenvolvimento social e para a inclusão, na medida em que: i) permite aumentar o espectro de oportunidades profissionais; ii) permite melhorar a “coesão familiar” uma vez que estas atividades requerem acompanhamento por parte das famílias, promovendo deste modo mais momentos partilhados; e iii) contribui para “o empowerment de crianças desfavorecidas (e mesmo das suas famílias) e, também, para a mitigação de riscos de comportamento desviante, assumindo um carácter preventivo desde idades muito precoces (6/7 anos)” (IGOT, 2012, p.105); iv) contribui para a promoção da cidadania, uma vez que os ensinamentos provenientes do facto de se fazer parte de um coletivo são transferidos para outros contextos, nomeadamente o respeito pelo outro, a noção de responsabilidade individual e coletiva; e por fim, v) promove a democratização cultural, no sentido em que pais e filhos são expostos a estilos e géneros musicais diversificados e pouco frequentes nas suas culturas, constituindo esta uma iniciativa que contribui igualmente para a formação de públicos.

O elevado número quer de alunos participantes no projeto quer de Orquestras Geração implementadas no país confirmam “a relevância e aceitação das OG enquanto projeto de inclusão social [contribuindo] para gerar competências e conhecimentos que podem beneficiar os comportamentos sociais e o processo de aprendizagem dos alunos em vários domínios (bastante para além da música)” (IGOT, 2012, p.105).

De igual modo o programa *"Práticas Artísticas para Inclusão Social"* (PARTIS), criado em 2013 e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, constitui-se como outro programa de integração social através da prática artística, nomeadamente das artes performativas, das artes visuais e audiovisuais, com sucesso à escala nacional. O seu principal objetivo é “incentivar a formulação de respostas novas ou [...] integradas com as já existentes a necessidades sociais, numa lógica de inclusão e de justiça sociais procurando contribuir para o desenvolvimento de competências

pessoais, sociais e cognitivas promovendo assim o exercício de uma cidadania plena” (Gulbenkian, 2013, p.2). São exemplos de projetos abrangidos por este programa o *CBR: Linhas Art Lab* e o *Bando à Parte*. Contam com parcerias locais e constituem uma resposta social e uma possibilidade de formação artística dos seus intervenientes.

## II – ESTUDO DAS POTENCIALIDADES DE UM PROJETO ARTÍSTICO PARTICIPATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR

### 1. Problemática, finalidade e questões orientadoras

Ao longo da nossa experiência enquanto docente no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, implementámos Clubes Artísticos em variadíssimos territórios educativos. Contudo, a condição anual de mudança de contexto escolar, não permitiu aprofundar nem dar a continuidade devida ao trabalho desenvolvido.

Porém, em 2009, altura em que foi possível renovar o contrato por três anos com um agrupamento de escolas, coordenámos o Projeto Artístico denominado *Clube Crescer*, que foi ganhando progressivamente mais voz na comunidade escolar, constituindo ao fim do seu segundo ano de implementação uma das estratégias definidas no *Projeto de Escola*<sup>17</sup> para alcançar algumas das metas estabelecidas pelo agrupamento.

A existência destes Projetos Artísticos (nomeadamente na área da performance musical) foi algo que fomos verificando ser valorizado por parte da comunidade educativa. No entanto, fomos verificando, também, a inexistência de práticas sistemáticas de recolha de informação que permitissem fazer uma avaliação rigorosa dos resultados desses Projetos no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças (a curto e médio prazo), bem como do potencial das estratégias de dinamização participativas que fomos implementando enquanto responsáveis pelas atividades a realizar.

Estas constatações ajudaram-nos a definir a problemática que constitui a razão de ser deste estudo: desconhecimento do real contributo da ação dos Projetos Artísticos, em contexto educativo, para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens quando envolvidos em processos participativos de criação e performance musical, não só durante os projetos, a curto prazo, mas também a médio prazo após o término dos mesmos.

---

<sup>17</sup> Não nos foi possível, à data da elaboração deste trabalho, ter acesso ao documento do *Projeto de Escola*, de forma a podermos citá-lo nas referências bibliográficas.

Algumas questões foram ganhando relevo não só na fase inicial do estudo, mas sobretudo ao longo dos três anos de implementação do Projeto Artístico *Clube Crescer*. Segundo Flick, (2005) as questões iniciais são fundamentais para uma conceção crítica e pertinente do plano de pesquisa, por constituírem “pontos de referência para avaliar a solidez do plano de pesquisa e da adequação dos métodos de recolha de dados e de interpretação de dados” (p.91), sendo essencial que as questões estejam intimamente ligadas aos objetivos a que se propõe a investigação. Deste modo, as questões que orientaram o presente estudo podem ser formuladas do seguinte modo:

- a) Que comportamentos individuais e coletivos são valorizados pelas crianças e jovens que frequentaram o *Clube Crescer*, face às experiências vividas?
- b) Que formas de participação nas ações do Clube Crescer são mais valorizadas pelas crianças e jovens?

### **1.1. Objetivos gerais**

Considerando a problemática enunciada e face às questões orientadoras apresentadas, delineámos dois objetivos gerais, tendo em atenção o facto de que os mesmos devem constituir “orientações para as ações” (Guerra, 2010), p.163).

Assim, com o presente estudo pretendemos:

1. Analisar as atitudes mais valorizadas pelas crianças e jovens aquando da sua participação nas atividades do *Clube Crescer*.
2. Compreender o potencial de um projeto artístico participativo ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens envolvidos.

### **1.2. Objetivos específicos**

Definida a problemática e delineados os objetivos gerais, procedeu-se à identificação dos objetivos específicos do estudo que, segundo Guerra (2010), “exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização [sendo por isso] frequentemente considerados como metas” (p.164).

Deste modo, pretendemos com este estudo:

1. Identificar os aspetos mais positivos e menos positivos da experiência vivida pelas crianças e jovens no *Clube Crescer*.
2. Identificar as características dos processos de participação promovidos pelo professor/dinamizador que os intervenientes no *Clube Crescer* mais valorizaram.
3. Identificar que aspetos da experiência vivida no *Clube Crescer* permanecem valorizados a médio prazo.

## **2. Metodologia do estudo**

### **2.1. Participantes**

Para a realização deste estudo partiu-se, como já foi referido, da experiência vivida enquanto coordenadora do Projeto Artístico *Clube Crescer*, durante três anos, na Escola EB 2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins (Bairro de Ouressa).

Tendo o estudo decorrido em duas etapas, a primeira das quais imediatamente após o término do terceiro ano do *Clube Crescer*, foi feita inicialmente uma recolha de dados a 61 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos de idade. Na segunda etapa do estudo, após cinco anos do término do *Clube Crescer*, a recolha de dados foi feita a uma população constituída por 13 crianças e jovens que haviam participado na primeira etapa, cujas idades estavam, então, compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Em ambas as etapas a amostra foi constituída por conveniência de entre as crianças que participaram nas atividades do *Clube Crescer*. A seleção da amostra para a segunda etapa do estudo foi um processo algo complexo pois, se na primeira etapa do estudo a maioria dos participantes do *Clube Crescer* se encontrava na escola onde o projeto fora implementado, decorridos cinco anos após o seu término a probabilidade disso acontecer seria mínima, o que de resto se veio a confirmar. Num subcapítulo posterior explanaremos com maior pormenor o procedimento de seleção dessa amostra.

Segundo Morgan (1996), há que ter alguns cuidados com a seleção da amostragem de forma a garantir a sua viabilidade. Tendo este pressuposto em mente, bem como o facto de o estudo se debruçar na análise dos testemunhos do grupo específico de crianças que participou no Projeto – e tendo ainda em conta as limitações temporais inerentes à elaboração de uma dissertação desta natureza,

comparativamente com outras de maior envergadura –, a amostra cingiu-se unicamente às crianças que integraram o *Clube Crescer*, deixando de lado outras possibilidades de investigação igualmente enriquecedoras, provenientes do ponto de vista de outros agentes educacionais, como poderiam ser os professores, os funcionários ou os encarregados de educação.

Ainda assim, alguns cuidados foram tidos após a seleção da amostra, como iremos demonstrar adiante, para que a informação dissecada fosse fiável e abrangesse diferentes pontos de vista, mediante as funções desempenhadas por cada um dos participantes no *Clube Crescer*.

## **2.2. Clube Artístico Crescer – descrição e âmbito de intervenção**

Nesta secção pretendemos fazer uma descrição do tipo de trabalho desenvolvido durante as sessões do *Clube Crescer*, de forma a que (i) fique perceptível qual o âmbito da intervenção em que os participantes do estudo estiveram envolvidos e (ii) seja possível enquadrar a seleção/construção de instrumentos de recolha de dados e os procedimentos da sua aplicação. Ressalva-se que a descrição efetuada nesta secção não constitui a apresentação de quaisquer resultados ou conclusões. A descrição da intervenção efetuada no *Clube Crescer* poderá incluir constatações com algum nível de subjetividade, pois decorrem das intencionalidades artístico-educativas e da perceção pessoal da investigadora, que foi também quem concebeu e dinamizou o *Clube Crescer*.

O *Clube Crescer*, dirigido a crianças dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, surgiu com o intuito de proporcionar um leque diversificado de vivências artísticas aos alunos da Escola EB 2,3 Ferreira de Castro, em contexto não-formal, que fossem além das experiências concretizadas nas aulas de Educação Musical e de Música inerentes aos currículos dos 2.º e 3.º Ciclos, respectivamente, do Ensino Básico. Assim, os alunos com vontade de desenvolver o seu potencial artístico poderiam fazê-lo num espaço que, apesar de ser dinamizado dentro da escola, tinha uma metodologia baseada em procedimentos não-formais.

Em particular, as atividades musicais do *Clube Crescer*, focaram a prática vocal, a prática instrumental, o movimento corporal e a expressão dramática.

Funcionando duas vezes por semana, em horário não letivo, foi dinamizado em parceria com uma docente das áreas de História e Geografia de Portugal e de Português. No terceiro e último ano de implementação, outra docente, da área de Matemática e Ciências, integrou a equipa em regime de voluntariado.

No primeiro ano de implementação o *Clube Crescer* contou com duas horas semanais e nos segundo e terceiro anos com quatro horas semanais, um aumento que se deveu ao impacto positivo do projeto durante o primeiro ano de funcionamento.

A captação das crianças para o *Clube* foi feita através da divulgação nas turmas leccionadas pelas docentes e da colocação de *flyers* (**Anexo A** – Flyer de divulgação do projeto *Clube Crescer* na comunidade escolar) em vários locais da escola, dando igualdade de oportunidades a todos as crianças da comunidade escolar de integrarem este projeto. Os interessados preencheram uma ficha de inscrição (**Anexo B** – Ficha de inscrição do *Clube Crescer*) referindo qual a área pela qual tinham maior interesse em colaborar. O **Quadro1** ilustra as várias funções passíveis de desempenhar no *Clube*, bem como as tarefas inerentes a cada uma delas.

**Quadro 1. Funções e tarefas desempenhadas no *Clube Crescer***

<b>Função</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Observações</b>
Teatro	Representar; coautoria na criação de textos	
Solista (voz)		Sujeita a apreciação por parte da docente investigadora por exigir determinados pré-requisitos técnicos essenciais para manter um nível mínimo de qualidade artística.
Coro	Interpretação vocal	
Músico instrumentista	Interpretação instrumental Orff: jogos de sinos, xilofones e metalofones; guitarras clássicas; baixo eléctrico; bateria e piano eléctrico.	Instrumentos como o baixo eléctrico, bateria, piano eléctrico e as guitarras, foram passíveis de experimentação pelos interessados. Dada a escassez dos instrumentos em questão, fez-se uma escala de rotatividade dos instrumentistas pelo que cada peça estava a cargo de um instrumentista diferente de forma a dar oportunidade a vários alunos de desenvolverem a sua técnica.
Som	Montagens e desmontagens dos microfones, tripés, etc.	Responsáveis por todo o equipamento sonoro durante os ensaios e as apresentações.
Luz	Ligar e desligar as luzes; marcar entradas de intervenientes em palco, <i>blackout</i> , etc.	Coautor do “plano de luzes”.
Projeções de vídeo	Sincronizar a entrada dos vídeos nos momentos apropriados	
Bastidores	Apoiar os intervenientes em palco	Funcionavam como uma espécie de assistentes de palco, abrindo e fechando cortinas; entregando os micros e outros acessórios necessários a cada peça.
Cenários	Construção de cenários,	A parte referente às atividades de expressão plástica (cenários,

	adereços, etc.	criação dos <i>flyers</i> e cartazes) estavam a cargo da docente de História e Geografia de Portugal.
Divulgação	Distribuição de <i>flyers</i> e afixação de cartazes pela escola a divulgar os dias dos espetáculo.	

As apresentações públicas constituíram o ponto culminante do projeto e decorreram de acordo com a calendarização definida no Plano Anual de Atividades da escola (semana da poesia, semana da Francofonia, ect) ou na semana antecedente às interrupções letivas.

Por falta de recursos humanos necessários para o fazer, nem todas as atividades desenvolvidas ao longo dos três anos do projeto foram documentadas. Porém, podemos encontrar alguns registos em formato fotográfico, dos quais apresentamos uma seleção no **Anexo C** – Registo fotográfico de algumas das atividades dinamizadas no *Clube Crescer*.

### **2.2.1. Processo de criação artística do *Clube Crescer* – entre a sala de aula e o *Clube*, numa articulação entre a educação formal e não-formal**

O facto de existir um espaço de funcionamento semanal como o *Clube Crescer*, permitiu-nos implementar um tipo de atividades que, em contexto formal, não teria sido possível, por razões que se prendem com vários fatores, nomeadamente: haver um currículo nacional pré-definido a cumprir; o reduzido número de horas semanais atribuído às disciplinas de Educação Musical (2.º ciclo) e de Música (3.º ciclo); o elevado número de alunos por turma; e, também o facto de as crianças inscritas no *Clube* terem em comum o desejo de desenvolver as suas capacidades artísticas, desejo esse nem sempre partilhado por todas as crianças que frequentavam o regime formal das aulas de Educação Musical e/ou Música.

A particularidade deste *Clube* consistiu no facto de todo o trabalho realizado em contexto formal ser optimizado no contexto não-formal. Com vista a um melhor entendimento das estratégias que permitiram articular o trabalho desenvolvido em sala de aula com aquele que se desenvolvia no *Clube*, procedemos à descrição da metodologia de trabalho no *Clube* e dos processos de criação artística por nós implementados.

Em primeiro lugar, importa referir que estando aberto à comunidade escolar, o *Clube Crescer* articulava um número variado de crianças provenientes de diversas

turmas. Sendo nós a docente de Educação Musical ou de Música da maioria das crianças participantes, foi possível aproveitar os conhecimentos que as crianças traziam da sala de aula para o contexto do *Clube*.

Importa também saber que a escolha do repertório musical a interpretar por cada uma das turmas, no contexto formal, era diferente de turma para turma, pois tinha em conta os interesses das crianças. Deste modo, apesar dos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula serem os mesmos<sup>18</sup> (de acordo com o nível/ano de ensino), o repertório musical aprendido dependia de cada turma, não havendo duas turmas a trabalhar o mesmo repertório.

Na metodologia implementada quer nas aulas quer no *Clube*, a escolha das peças a interpretar foi planeada com bastante antecedência, tendo em conta as propostas apresentadas pelas crianças, a sua viabilidade prática e o consenso de opiniões. No *Clube*, era possível criar arranjos musicais mais elaborados para as peças aprendidas em sala de aula, partindo de ideias que as crianças iam sugerindo e experimentando (por exemplo: outras linhas melódicas na voz ou nos instrumentos, um acompanhamento rítmico específico na bateria, etc.). Todas as sugestões enriqueceram as performances finais e permitiram que este projeto fosse *das e para* as crianças. No entanto, algum do repertório foi intencionalmente sugerido pela docente, quer em contexto de sala de aula quer no *Clube*, com o objetivo de alargar os horizontes musicais das crianças, expondo-as a contextos musicais mais ecléticos, diferentes das suas vivências quotidianas.

Ao contrário do contexto de sala de aula, em que todas as crianças aprendiam a mesma peça ao mesmo tempo, no *Clube* cada grupo de crianças trabalhava apenas nas peças em que intervinha, melhorando-as tecnicamente e introduzindo – quando possível – novas ideias musicais. Deste modo, numa fase inicial do *Clube*, cada grupo de crianças pertencentes a uma turma organizava-se por grupos de trabalho que tinham em comum o facto de conhecerem as mesmas obras musicais<sup>19</sup>. Por esta razão, inicialmente os ensaios foram faseados, de acordo com o repertório que se pretendia trabalhar, havendo uma rotatividade semanal dos grupos. Esta estratégia permitiu consolidar, num curto espaço de tempo, um repertório alargado e eclético, realizado por um número também alargado de participantes.

---

<sup>18</sup> Por não ser objectivo do estudo aferir as aprendizagens em termos curriculares que as crianças fizeram nas aulas de ensino formal, não iremos explicar este aspeto nesta dissertação.

<sup>19</sup> A generalidade das crianças que frequentavam o *Clube Crescer* tinham aulas com a investigadora, o que facilitou este processo. Porém, as restantes crianças eram integradas de igual modo nos grupos de trabalho, tendo em conta os seus interesses e aptidões.

Após alguns ensaios em *ensemble*, que permitiram às crianças que não eram nossas alunas apropriarem-se do repertório, passou-se a uma segunda fase de ensaios, dando enfoque à articulação parcial dos vários grupos de trabalho. Dizemos que a articulação foi “parcial” devido ao facto desse processo ter sido realizado gradualmente, juntando pouco a pouco os vários grupos. Antevendo as dificuldades técnicas que poderiam decorrer da passagem de uma peça para outra peça (por exemplo: a necessidade de mudar de instrumento, a necessidade de fechar as cortinas do palco para projetar um vídeo, etc.), foram definidos os grupos que iriam nesse dia ou nessa semana ao ensaio. As crianças eram avisadas semanalmente desta escala. Assim, com esta estratégia pretendemos minimizar o facto de haver crianças desocupadas ou em conversas parasitas que perturbassem os ensaios, uma vez que algumas peças requeriam repetição de pormenores que exigiam momentos de espera.

Relativamente ao espaço físico onde decorria o *Clube Crescer*, este foi organizado de forma diferente das restantes aulas de cariz formal. Aproveitando o facto de haver outras salas disponíveis às horas dos ensaios, cada grupo de crianças trabalhava o repertório sem a presença da professora, durante um período de tempo pré-estabelecido. A docente circulava pelos vários espaços, apoiando e orientando cada grupo. Findo o tempo dado para trabalho autónomo, os grupos reuniam-se na sala de música para mostrar o trabalho desenvolvido e interpretar as peças em conjunto.

Ao assistirem aos ensaios dos outros grupos de trabalho, algumas crianças começaram, de forma espontânea, a aprender as peças umas das outras, numa espécie de aprendizagem “por contágio”. Por isso, começaram também a pedir para integrar *ensembles* de outras turmas, o que constituiu, sem dúvida alguma, uma mais-valia para a sua desenvoltura musical e se refletiu no aumento do número de crianças que passou a integrar cada uma das peças.

Uma estratégia que se revelou positiva para a preparação do repertório foi o facto de termos articulado a calendarização da abordagem didática das peças em sala de aula com a calendarização das apresentações públicas do *Clube*. Outra estratégia de articulação do espaço formal com o não-formal foi programar os momentos de avaliação formal para poucos dias antes dessas mesmas apresentações. Isto permitiu, por um lado, que as crianças tivessem o repertório aprendido até então e, por outro, que a avaliação tivesse outros objetivos para além do meramente tecnicista ou mensurável, atribuindo-se, assim, um sentido às aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula, tantas vezes encerradas dentro das suas próprias paredes.

Os espetáculos do *Clube Crescer* foram, assim, compostos por um leque de peças que várias turmas aprendiam em contexto de sala de aula, bem como por peças aprendidas especificamente no contexto não-formal que era esse espaço de criação artística. Para além disso, o *Clube Crescer* esteve aberto a outras parcerias, incluindo, sempre que possível, as atividades/aprendizagens abordadas noutros projetos da escola<sup>20</sup>.

As apresentações, como já referimos, foram compostas por diversas obras musicais encadeadas por pequenas intervenções textuais, a cargo do grupo de expressão dramática<sup>21</sup>. Estas intervenções textuais tinham como objetivo passar mensagens relacionadas com valores como a amizade, por exemplo, ou que alertassem para a importância de questões como a intergeracionalidade. Tinham, ainda, a função de criar um fio condutor entre as diferentes peças musicais que compunham o espetáculo, para que este não fosse apenas uma sucessão de peças sem qualquer articulação entre si. Estes momentos não musicais permitiam, também, ganhar tempo para que se procedessem às mudanças de intervenientes/instrumentos no palco.

A perceção, pelas, crianças, de que o espetáculo final dependia da ágil articulação entre as várias peças/grupos e de que do seu conjunto resultava um produto artístico, só ocorreu na última fase do projeto, momento em que os ensaios passaram a realizar-se com todos os grupos de trabalho. Nessa altura, havia uma enorme rotatividade de crianças em palco, cada uma responsável por levar o seu instrumento ou por mudar de lugar, sendo essas ações totalmente da responsabilidade das crianças.

Algumas crianças tinham participações consecutivas que levantavam dificuldades em termos de logística e que, se não fossem trabalhados de forma

---

<sup>20</sup> Algumas atividades dinamizadas no *Clube* surgiram de parcerias com outros docentes, como é exemplo a participação na semana da poesia, que mais tarde passou a integrar o leque de apresentações públicas anuais do *Clube*. Tendo como sugestão o tema da poesia e tendo em conta a nacionalidade das crianças participantes no *Clube*, escolheram-se poemas cujas nacionalidades fossem representativas dos alunos. Assim, musicaram-se poemas em português, português do Brasil, chinês e castelhano da Venezuela. De igual modo, a convite de um outro docente da disciplina de Francês, alguns alunos participaram num congresso realizado pelo Instituto Franco-Português. Os alunos interessados compuseram poemas em francês e arranjos instrumentais acústicos para cada tema.

<sup>21</sup> Estes textos conectores foram criados em articulação com o grupo da expressão dramática e tendo em conta as temáticas que se pretendiam trabalhar. Por esta razão, foi também importante ter-se decidido o repertório com algum tempo de antecedência. A criação dos textos era realizada após a escolha do repertório, e não o contrário, pelo que a seleção das obras musicais por parte dos alunos foi sempre o principal indutor de escrita. Após esta seleção, e tendo em conta as características expressivas – no caso da música puramente instrumental – ou as temáticas das letras – no caso da música vocal (canções) –, é que se procedia à escrita do guião. Este processo de escrita revelou-se muito gratificante, sendo o humor um aspeto bastante presente nos textos.

minuciosa, levariam à quebra da dinâmica do espetáculo e da linha condutora que se pretendia proporcionar ao público para que este vivesse uma verdadeira “viagem musical e artística”. Este é um aspeto que, ao longo da nossa prática profissional, e enquanto observadora atenta de espetáculos dinamizados em escolas, nos apercebemos ser frequentemente negligenciado. Entendemos que esse será um dos fatores de dispersão da plateia aquando de apresentações públicas deste género. Talvez por beneficiarmos de uma visão de espetáculo privilegiada, dado conciliarmos a profissão de docente com a carreira artística enquanto músico, estávamos cientes de que os tempos “mortos” quebram a fluidez do espetáculo, bem como a envolvência do público na “viagem” que se pretendia proporcionar. Por esta razão, foi nossa preocupação trabalhar também estes aspetos.

Nesse sentido, foram realizados ensaios específicos em que o enfoque não foi a componente artística. Destinavam-se, sim, a treinar rotinas e a desenvolver uma organização mental e física das crianças, peça a peça, para os pormenores técnicos que cada qual teria de ter em conta para o bom desempenho coletivo, nomeadamente o tempo que dispunham para mudar de figurino, de instrumento, de posicionamento em palco, etc. O levantamento destas dificuldades de carácter menos artístico foi feito pelas próprias crianças aquando dos ensaios já com vários grupos, pelo que, a ordem de apresentação das peças foi alvo de constantes mudanças, tendo em conta as necessidades sentidas ao longo dos ensaios.

A estreita articulação conseguida entre diferentes grupos de trabalho, nomeadamente as crianças responsáveis pela parte técnica: som, luz, projeções e bastidores, com as crianças instrumentistas e/ou solistas, foi determinante para se obter o almejado nível de performance e de fluidez dos espetáculos, aspeto evidenciado não raras vezes pelos ecos exteriores, provenientes do público assistente.

O entusiasmo das crianças foi de tal modo crescente que a determinada altura um grupo de alunos sugeriu a criação de ensaios extraordinários para aperfeiçoar pormenores. Ciente da importância desta sugestão para manter os altos níveis de motivação do grupo, e também das potencialidades de desenvolvimento musical e de autonomia que esta nova dinâmica de ensaios iria despoletar, apresentámos a proposta à direção da escola para que um determinado grupo de alunos pudesse aceder às salas nos seus tempos livres, sem a presença do professor, e pudesse requisitar instrumentos para praticar o repertório em estudo. Este processo não foi de todo simples, quer em termos de consentimento por parte da direção da escola, quer em termos de gestão da liberdade e autonomia dada às crianças. Exigiu um voto de confiança por parte da direção, um acompanhamento inicial por parte da investigadora e, acima de tudo, uma interiorização rigorosa das regras de utilização dos espaços e

dos materiais por parte das crianças. Porém, foi possível colocar este processo em prática, com sucesso. A determinada altura, começaram a surgir não apenas nas salas disponíveis, mas também nos espaços exteriores da escola, grupos espontâneos a cantar e a tocar nos intervalos, criando-se assim um forte ambiente de cultura musical na escola.

Por fim, urge-nos clarificar que o *Clube Crescer* não era destinados apenas às crianças “talentosas” musicalmente. A demonstrar isso, temos o facto de que todos os candidatos inscritos foram aceites, independentemente da sua apetência musical. Porém, procedeu-se a uma sensibilização dos participantes, na primeira sessão, para aspectos fulcrais a terem em conta, nomeadamente a necessidade de todos assumirem um compromisso de assiduidade e pontualidade, de respeito pelo outro, de respeito pelo trabalho e de adequação da sua postura durante as sessões. Assim, definiu-se um sistema de limite de faltas sem justificação (três) como critério de exclusão. Criou-se, para o efeito, um sistema de registo de assiduidade, inicialmente controlado pelas docentes, mas posteriormente a cargo das próprias crianças. A definição deste critério foi fundamental e decisivo para a criação de um grupo de trabalho regular formado por 67 crianças no último ano do projeto, com rotinas de trabalho bem definidas, que participavam em grupos diferenciados consoante o trabalho a realizar (**Anexo D** – Exemplo de um plano de ensaios do *Clube Crescer*).

### **2.3. Aplicação de um questionário**

Para Quivy (2005), o questionário é adequado à auscultação de opiniões relativamente a situações pessoais, profissionais e/ou sociais devido ao facto de ser construído e aplicado com bastante precisão e formalidade. Ao inquirido é-lhe dada a possibilidade de escolher uma de entre várias respostas pré-codificadas que lhe são apresentadas. Segundo Quivy (2005), outra das vantagens desta técnica é que permite quantificar um número elevado de dados.

Para uma construção eficaz de um questionário, Quivy (2005) sugere ter-se em conta a clareza na formulação das questões, de modo a que estas sejam interpretadas de igual modo pelo universo dos inquiridos, de forma unívoca.

Hill e Hill (1998), consideram cinco aspetos fundamentais a ter em conta aquando da construção de um questionário: i) os objetivos de investigação serem claros; ii) ter em mente o método de análise de dados que o questionário implica; iii) ter em linha de conta as hipóteses que deverão ser testadas; iv) utilizar-se escalas de respostas às perguntas adequada e coerentes; e v) elaborar um plano das secções do

questionário de forma a não incluir perguntas desnecessárias ou excluir outras fundamentais.

Segundo Quivy (2005), a aplicação do questionário pode ser direta ou indireta. No estudo em causa, a aplicação foi direta, uma vez que foram os próprios inquiridos a preencher o questionário, que lhes foi fornecido impresso.

Tal como sugerem Hill e Hill (1998), o questionário que aplicámos foi pensado cuidadosamente, tendo em conta os objetivos e as secções. As questões foram minuciosamente ponderadas, inclusive a própria forma de questionar, tendo em conta o grupo alvo, privilegiando-se tanto a informação geral como a informação específica acerca do tema em estudo (Hill & Hill, 1998).

Hill e Hill (1998) alertam para o facto de a construção de um questionário ser um processo moroso, que requer reajustes até ao momento da sua aplicação, sendo a reformulação um aspeto determinante para o sucesso da sua aplicação e da fiabilidade dos dados obtidos. Consideram fundamental que as questões obedeçam a critérios de extensão, de clareza e de adequabilidade da linguagem ao grupo. Sugerem, para tal, a aplicação de um pré-teste. Contudo, conscientes da dificuldade da exequibilidade deste procedimento a estudos de curta duração, como é o caso das dissertações de mestrado, consideram que é igualmente legítimo o questionário ser objeto de análise por parte de um grupo diversificado de especialistas no que se refere a questões de investigação.

Apesar de não ter sido possível realizar o pré-teste por questões de ordem logística, o questionário elaborado foi objeto de análise por parte vários docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa, antes da sua aplicação. Foram efetuadas diversas melhorias, nomeadamente em termos de detalhes a inserir em cada uma das secções; da adequação da linguagem; da adequação da escala de respostas; da verificação de questões repetidas, omissas ou que requeriam múltiplas respostas, ou ainda da sua pertinência e formulação.

Num questionário, a inclusão de questões abertas permite obter mais informação e com maior detalhe, por vezes informação espontânea que de outra forma ficaria omissa. As questões fechadas, pelo seu carácter minimalista, não detalham a informação, levando a conclusões que poderão ser demasiado simplistas. Por sua vez, a vantagem de incluir questões fechadas deve-se ao facto de permitirem uma análise estatística mais facilitada. Por estas razões, cientes das vantagens e desvantagens de ambas, optamos por incluir questões abertas e fechadas por permitirem obter “informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida” (Hill & Hill, 1998, p.18).

No que concerne à sua aplicação do questionário, de acordo com Quivy (2005), teve-se em conta aspetos como a amostragem ser criada de forma rigorosa, promover um clima de confiança entre inquirido e inquiridor, e por fim, haver honestidade e rigor científico por parte do entrevistador aquando da análise de dados. O questionário aplicado pode ser consultado no **Anexo E** - Questionário aplicado aos alunos do *Clube Crescer* na 1.<sup>a</sup> fase do estudo.

#### **2.4. Realização de sessões de *focus group***

Para Flick (2005), os procedimentos de *focus group* têm particular interesse devido à “riqueza de dados [...], estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos” (p.116). Esta técnica é considerada bastante eficiente na medida em que confere um enorme controlo de qualidade, visto ser autorregulada pelos elementos do grupo, construindo opiniões generalizadas bastante consistentes e partilhadas por todos. As afirmações e opiniões expressas pelo próprio grupo são validades “através das correcções feitas às opiniões extremas, incorrectas ou não partilhadas socialmente” (Flick, 2005, p.117). O grupo torna-se, deste modo, “um instrumento da reconstituição mais ajustada das opiniões individuais” (Flick, 2005, p.117).

Galego e Gomes (2005) consideram que o *focus group* é uma técnica qualitativa de recolha de dados que permite “uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo” (p.177). Possibilita aos intervenientes debaterem um tema de interesse comum e reconstruírem as suas formas de pensar e de atuar no futuro. Os autores afirmam ainda que esta técnica permite ao investigador construir conhecimento “numa situação real de dinâmica de grupo” (p.179).

Galego e Gomes (2005), consideram ainda esta técnica muito adequada aos estudos cujo objetivo é colher das respostas dadas pelos entrevistados “sentimentos, opiniões e reações” (p.175). Porém, referem que o *focus group* poderá criar algum constrangimento à fluidez do discurso dos intervenientes pela facto do grupo ser formado de um modo intencional e não espontâneo. Contudo, afirmam também que por “ser uma ação previamente organizada e dirigida a um grupo determinado, permite ao investigador maior agilidade na recolha de dados” (p.177).

Outro argumento que nos levou a optar pela técnica de *focus group* teve que ver com a sua adequação ao grupo alvo do estudo – crianças e jovens entre os 10 e os 19 anos – uma vez que, segundo Morgan (1997), o discurso dos intervenientes

será mais fluído em grupo do que de forma individual (caso se optasse pela técnica de entrevista individual).

Do mesmo modo, de acordo com Morgan (1997) e com Galego e Gomes (2005), a entrevista *focus group* é vantajosa relativamente à entrevista individual, pelo facto de aquela permitir obter mais informação de um número mais alargado de participantes. Contudo, a informação recolhida é menos detalhada do que na entrevista individual. Isto ocorre devido ao facto de, em grupos com vários elementos, ser mais difícil gerir quer a participação de todos os elementos quer o tempo atribuído a cada questão, por forma a proporcionar equidade na participação de todos os intervenientes.

Galego e Gomes (2005) atribuem-lhe contributos no que concerne à promoção de atitudes emancipatórias. Apontam, porém, como limitações da técnica *focus group*, por um lado, o facto de haver maior probabilidade de dispersão do tema em debate, relativamente a outras técnicas e, por outro, “estar sempre sujeita à interferência do moderador/investigador” (184).

Além destas questões, Galego e Gomes (2005) referem como desvantagem do *focus group* relativamente, por exemplo, ao tratamento de inquéritos ou questionários de questões fechadas, o facto de necessitarem de procedimentos de análise bastante mais complexos (análise de conteúdo) e morosos do que os utilizados nas restantes técnicas citadas. Em contrapartida, Morgan (1997) e Galego e Gomes (2005) defendem que o *focus group* é uma técnica económica, sendo esta outra vantagem relativamente a técnicas de recolha de dados mais dispendiosas.

Flick (2005), considera também uma mais-valia a utilização de entrevistas *focus group* relativamente, por exemplo, à aplicação de questionários ou à realização de entrevistas individuais, devido ao facto de utilizarem dinâmicas semelhantes às do dia-a-dia, permitindo deste modo maior fluidez discursiva.

Segundo Morgan (1997), a entrevista *focus group* exige um rigoroso planeamento e a tomada de decisões complexas do ponto de vista metodológico e ético. Contudo, a planificação adequada pode não garantir eficácia de resultados. O autor elenca três aspetos que considera contribuir grandemente para uma boa aplicação da metodologia em questão: i) a definição dos participantes; ii) a elaboração do protocolo da entrevista; e iii) o nível de envolvimento do moderador/investigador.

Silva, Veloso e Keating (2014), baseando-se no trabalho de décadas desenvolvido por alguns dos mais importantes estudiosos da técnica *focus group*, consideram que a aplicação desta técnica deve ocorrer em cinco fases: “planeamento, preparação, moderação, análise de dados e divulgação dos resultados” (p.180).

Morgan (1997) alerta, igualmente, para a necessidade de não descorar a relevância de outros três fatores aquando da planificação do *focus group*: i) questões de ordem ética; ii) questões de ordem orçamental; e iii) restrições de tempo.

As questões éticas, segundo Morgan (1997) devem ser alvo de especial atenção numa qualquer investigação, na medida em que devem salvaguardar a privacidade dos participantes do estudo. Pela sua pertinência no processo metodológico, iremos detalhar os procedimentos realizados num subcapítulo específico dedicado ao roteiro ético.

As questões orçamentais, segundo Morgan (1996), dependem de cada projeto e consistem nos gastos tidos com viagens, pagamentos de transcrição, ou de equipas que auxiliem na mediação das entrevistas. Os próprios participantes em determinados estudos acarretam encargos monetários, o que não foi o caso no estudo em causa, sendo a motivação intrínseca de cada um dos intervenientes o fator-chave da sua participação. Os gastos efetuados neste estudo estão relacionados apenas com questões de despesas de viagens.

Por fim, Morgan (1997) salienta as restrições temporais que alguns estudos menos exaustivos, como as dissertação de mestrado, se debatem em termos de procedimentos metodológicos, exigindo um número alargado de horas de dedicação bastante mais elevado do que aquele que, regra geral, lhe é concedido em termos de período de investigação. De facto, quer a transcrição das entrevistas quer a análise dos dados recolhidos exigiu inúmeras horas de trabalho. De igual modo, a seleção dos participantes, segundo o autor, pode ser um processo moroso, o que de resto se verificou no estudo em questão, particularmente na segunda fase de recolha de dados. Entre os primeiros contactos efetuados e a realização das entrevistas *focus group* na segunda fase decorreram quatro meses, por razões de ordem logística e de conciliação de horários de todos os intervenientes.

Segundo Morgan (1997), é aconselhável que os grupos sejam formados por cinco a dez elementos e que sejam realizadas entre três a cinco entrevistas *focus grupo*. Para Flick (2005), os grupos não deverão exceder os oito elementos, devendo ser feitas pelo menos duas entrevistas, sendo aconselhável que a durabilidade de cada entrevista seja entre trinta a cento e vinte minutos (Patton, citado por Flick, 2005). Assim, considerando as duas etapas do estudo, foi-nos possível recolher cerca de seis horas e meia de entrevistas.

Apesar de muitos autores sugerirem um determinado número de participantes ou de entrevistas *focus group*, outros consideram que esses valores servem apenas como referência de apoio. Morgan (1997) afirma que o investigador não deverá ser refém desses limites, devendo adaptar o número de participantes e de entrevistas ao

contexto da sua investigação. Quando o número de participantes é escasso, o autor sugere que se criem grupos mais pequenos de forma a contribuir para aquilo que denomina como “*saturation*” (p.43). Ao haver vários grupos, em contextos diferentes, a exprimir as mesmas ideias, atribui-se maior fiabilidade à informação colhida. Este fenómeno de “*saturation*” surge quando o investigador chega ao ponto em que o facto de criar mais um grupo não lhe fornece informação nova, considerando-se nesses casos o assunto totalmente esgotado.

Todas estas considerações foram tidas em conta, tal como é possível observar no subcapítulo 2.7.2, no qual se apresentam todos os detalhes referentes ao número de participantes e à duração de cada entrevista.

O protocolo das entrevistas podem ser consultados no **Anexo F** - Protocolo da entrevista *focus group* realizada na 1.<sup>a</sup> fase do estudo e no **Anexo G** - Protocolo da entrevista *focus group* realizada na 2.<sup>a</sup> fase do estudo.

## **2.5. Roteiro ético para a investigação com crianças**

Segundo Nóvoa (2015) a deontologia é o alicerce que permite que a investigação contribua para “equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (p.13). Nesse sentido, por conferirem maior qualidade e rigor à investigação, as questões éticas-deontológicas constituíram um eixo condutor deste estudo.

Ao longo de um processo de investigação surgem inúmeros dilemas que exigem reflexão. As dúvidas, por vezes, colocam desafios éticos que devem ser pensados à luz de “pressupostos filosóficos que sustentam o universo axiológico em causa, num esforço contínuo, e contextualizado, de reflexão e de problematização” (Carvalho & Baptista, 2004, p.99). É, por isso, imperativo que cada investigador desenvolva “aptidões de reflexividade ética e de deliberação prática potenciadoras do poder decisional [...] na sua relação com os participantes da investigação, com a comunidade de investigadores, com os estudantes e os profissionais da educação [...] com as comunidades e a sociedade em geral” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, SPCE, 2014, p.6).

Na investigação com crianças, particularmente nas últimas décadas, as preocupações desta natureza ganharam especial relevo. A sociedade contemporânea tem vindo a preconizar um novo paradigma no que diz respeito à investigação com este grupo social, considerando-o não como objetos, mas sim como “sujeitos e participantes da investigação” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2).

Postulado pela sociologia da infância, este novo paradigma reflete uma mudança social global em torno da importância da participação da criança na

sociedade, mudança esta que ganhou força com a *Convenção dos Direitos da Criança*<sup>22</sup> que considera que a criança deve “participar plenamente na vida cultural e artística [...] em condições de igualdade” (ONU, 1989, artigo 31.º, 2). Por estas razões, Fernandes e Tomás (2011) afirmam a relevância das “suas opiniões, experiências e perspetivas” (p. 2) para “produzir conhecimento mais significativo [...] e autêntico acerca das [suas] realidades subjectivas” (p. 3).

Sendo o público alvo deste estudo um grupo social considerado pela SPCE como um grupo vulnerável<sup>23</sup>, em que não raras vezes a questão da individualidade é minimizada, ou até mesmo negligenciada, procurámos desenvolver um conjunto de procedimentos, baseados naquilo que Fernandes e Tomás (2011) consideram como um conjunto de “aptidões particulares de sabedoria prudencial” (p.7) necessárias a todo o investigador, e que operacionalizámos através da aplicação de um roteiro ético adequado às “características das famílias, das crianças [...] e dos quotidianos [envolventes]” (Tomás, 2011, p. 164).

Deste modo, o consentimento da participação passou pelos Encarregados de Educação e pelas próprias crianças, tendo-lhes sido garantido o direito à não participação ou à desistência em qualquer momento do processo (Tomás, 2011). Sobre este aspeto, pode consultar-se o **Anexo H** - Pedido de consentimento das crianças para participação na 1.ª fase do estudo; o **Anexo I** - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças participarem na 1.ª fase do estudo; o **Anexo J** - Pedido de consentimento das crianças para participação na 2.ª fase do estudo; e o **Anexo K** - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças e jovens participarem na 2.ª fase do estudo.

Nos contactos estabelecidos quer na primeira quer na segunda fase da investigação, esta questão foi por várias vezes salientada, tendo havido em ambas as fases alguns casos de não participação. A não aceitação por parte de algumas das crianças/jovens contactados permitiu-nos repensar a nossa abordagem no sentido de compreender até que ponto ela terá interferido nessa decisão (SPCE, 2014).

Quer as crianças quer os Encarregados de Educação, foram informados atempadamente sobre dos objetivos da investigação e da forma como iria decorrer a participação das crianças no estudo, respeitando-se a individualidade dos sujeitos. De igual modo, o estabelecimento de ensino onde foi implementado o projeto e recolhidos os dados foi informado sobre todos os aspetos relacionados com o estudo. O contacto

---

<sup>22</sup> Ratificada por Portugal em 1990 (Fernandes & Tomás, 2011).

<sup>23</sup> Segundo a SPCE (2014), os grupos vulneráveis são “[...] crianças, pessoas idosas ou pessoas que, de modo permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão, ou mesmo da sua liberdade” (p.7).

com a instituição foi facilitado devido à relação privilegiada entre a investigadora e a Direção, não tendo havido qualquer tipo de entrave ao estudo sob esse prisma.

Foi ainda alvo de reflexão o eventual benefício que este estudo poderia trazer para a sustentação teórica de outros projetos de igual natureza. De igual forma, a garantia de “integridade das pessoas e comunidades envolvidas” (SPCE, 2014, p.10) foi um aspeto considerado em todas as fases do processo investigativo.

Procurou-se ter em conta alguns aspetos como “o tempo” (Tomás, 2011, p. 160) gasto pelos participantes no estudo, pelo que se fez uma planificação do processo investigativo de acordo com aquilo que seria mais favorável à logística dos participantes. Por esta razão, e apesar de apenas uma das crianças frequentar a escola onde foi feita a segunda fase da colheita de dados, foram estabelecidos contactos com a direção do Agrupamento da Escola EB2,3 Ferreira de Castro no sentido das entrevistas *focus group* dessa fase serem aí realizadas, ou seja, num raio de distância muito curto da residência dos alunos. Foi igualmente tido em conta, sobretudo na segunda fase da pesquisa de dados, o esforço de estabelecer horários compatíveis entre todos, um dos aspetos mais difíceis de gerir tendo em conta a diversidade de percursos dos alunos. Estes procedimentos foram também organizados com vista a minimizar o tempo despendido pelos participantes.

Procurámos estar atentos para que ninguém sentisse “o embaraço, a intrusão na privacidade ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (Tomás, 2011, p. 160). Tentou-se criar um ambiente descontraído, mas de respeito pelo direito à não participação em todos os momentos da entrevista, garantindo assim, por um lado, que cada um sentisse liberdade de responder ou não às questões, mas garantindo, por outro, que o silêncio dos intervenientes se devia ao desejo expresso de não participação, e não a questões de ordem manipulativa por parte de algum dos demais participantes.

O respeito pela privacidade e confidencialidade quer dos resultados obtidos quer dos sujeitos implicados (Morgan, 1997; Tomás, 2011) foi de igual modo tido em consideração, pelo que a consulta dos “requisitos legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais”<sup>24</sup> (SPCE, 2014, p.8) constituiu um dispositivo de apoio ao estudo<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Informação disponível no site: <https://www.pra.pt/pt/communication/news/o-novo-regulamento-geral-de-protec-o-de-dados-pessoais-em-3-minutos/>

<sup>25</sup> A “comunicação e discussão pública” (SPCE, 2014, p.15) dos resultados é essencial para garantir a validação da investigação (SPCE, 2014). Assim, pretendemos que os participantes sejam informados sobre as conclusões da investigação, realizando uma sessão aberta para debate e avaliação das conclusões. Este é um procedimento que, por motivos de agenda dos participantes, ainda não conseguimos concretizar mas que pretendemos realizar, como forma de encerrar o processo no qual participaram com tanto entusiasmo.

De acordo com Nóvoa (2015), “é preciso assumir riscos [...] sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência” (p.15). Contudo, os fins não justificam os meios, pelo que a integridade e o respeito pelo indivíduo conduziu, inequivocamente e tal como é suposto em qualquer investigação, os contornos deste estudo.

## **2.6. Recursos técnicos**

No que se refere à realização de entrevistas *focus group*, o recurso a dispositivos digitais de alta fidelidade é um fator relevante não só para se proceder ao registo da entrevista, mas também para se poder identificar cada um dos participantes e diferenciar as afirmações por eles proferidas (Flick, 2005). Para além deste aspeto, foi tida em conta a constituição dos grupos para que não excedessem os oito elementos, evitando assim a sobreposição de discursos, aspeto que poderia comprometer a adequada audição da gravação aquando da transcrição das entrevistas.

Na primeira etapa do estudo, as gravações das entrevistas *focus group* foram realizadas com um telemóvel Samsung Galaxi. Na segunda etapa do estudo, as gravações foram efetuadas com um telemóvel iPhone 4, sendo que neste caso a captação sonora apresenta melhor qualidade. Em ambas as situações, foi escolhida uma sala em que fosse possível criar um ambiente com o mínimo ruído exterior.

Para procedermos à codificação das informações recolhidas através das entrevistas *focus group* – e após as mesmas terem sido transcritas para documentos em formato Word –, utilizámos a ferramenta informática MAXQDA12, especialmente desenhada para auxiliar os investigadores a concretizarem procedimentos de análise de conteúdo.

## **2.7. Recolha de dados: etapas do estudo**

### **2.7.1. Primeira etapa do estudo: questionário e entrevistas *focus group***

Na primeira etapa do estudo foi aplicado um questionário impresso a 61 crianças participantes do *Clube Crescer*<sup>26</sup>, que responderam a questões abertas e

---

<sup>26</sup> Do total de 67 participantes do *Clube Crescer* no seu terceiro ano de funcionamento, não foi possível recolher informação de seis participantes: quatro por já não se encontrarem a frequentar a escola, um por decisão de não participação no estudo e outro por ausência de

fechadas, devolvendo-o ou no próprio dia, ou em alguns casos, no dia imediatamente a seguir.

Após a entrega dos questionários, todas as crianças foram informadas sobre a possibilidade de participarem também nas entrevistas *focus group*, sendo-lhes referido que o objetivo desta modalidade de investigação seria apurar alguns aspetos mais específicos sobre o *Clube Crescer*.

Tendo em conta os pressupostos teóricos mencionados no subcapítulo anterior, na primeira etapa do estudo realizámos cinco entrevistas *focus group* a um total de 29 dos participantes do *Clube Crescer* (com grupos formados por quatro a oito alunos em cada entrevista).

As entrevistas decorreram na escola EB 2,3 Ferreira de Castro, no final do ano letivo de 2012, de acordo com os horários e espaços definidos pela Direção, por forma a salvaguardar o normal funcionamento das atividades letivas. Neste caso, a amostra de conveniência surgiu de entre os respondentes ao questionário que para além de manifestarem vontade de participar tinham compatibilidade com o horário estabelecido pela instituição escolar, sendo os restantes excluídos.

A duração das entrevistas na primeira etapa variou entre os catorze e os quarenta e cinco minutos, perfazendo um total de 155 minutos.

Os grupos formaram-se de um modo espontâneo, de acordo com as relações de proximidade das crianças, tendo sido dada a todas elas a possibilidade de escolha. Pretendeu-se com esta estratégia, e de acordo com a literatura supracitada, criar grupos de interação discursiva fluente. De salientar que o grupo mais heterogéneo, formado por crianças de turmas diferentes, foi aquele em que o discurso menos fluiu, sendo reflexo disto os escassos 14 minutos de entrevista colhida, comparativamente com outras cuja durabilidade duplicou ou triplicou.

Tendo nós um conhecimento privilegiado das crianças em questão, foi-nos também possível sugerir, embora que sem qualquer tipo de pressão, elementos para um dado grupo. Contudo, a decisão final ficou sempre a cargo das crianças.

### **2.7.2. Segunda etapa do estudo: entrevistas *focus group***

Decorridos cinco anos do término do Projeto *Clube Crescer*, para a recolha de dados correspondente à segunda etapa do estudo foi possível contactar algumas das crianças através da rede social *facebook*. Assim, recorrendo a essa ferramenta, foi

---

devolução do questionário.

possível entrar novamente em contacto com os participantes do *Clube Crescer* e definir a amostra utilizada na segunda etapa.

Inicialmente foram efetuados contactos com todos aqueles que faziam parte da nossa rede social de “amizade virtual”. Posteriormente, através da lista de alunos participantes no *Clube Crescer*, procurou-se encontrar na mesma rede social outras crianças e jovens que estivessem interessados em participar no estudo. As crianças e jovens contactadas contribuíram para alargar a rede de contactos estabelecidos, e consequentemente a amostra, sugerindo outros colegas com os quais, à data, não tínhamos estabelecido “amizade virtual”.

Neste processo foram vários os entraves com que nos deparámos aquando da seleção da amostra. A maior parte dos alunos com os quais mantínhamos “amizade virtual” perdera o contacto com os ex-participantes do *Clube Crescer*. Alguns ex-participantes não tinham *facebook* ou, provavelmente, tinham adotado *nic names* em vez do seu nome próprio, sendo nestes casos impossível estabelecer contacto. Outros, apesar de se mostrarem interessados, por motivos de ordem pessoal não lhes foi possível participar. Alguns encontravam-se a estudar ou a residir fora do país. Outros houve que, sendo contactados, não mostraram disponibilidade para participar no estudo. Apesar dos percalços, foi-nos possível estabelecer contacto com 34% (21 crianças) das crianças/jovens que haviam participado na primeira etapa do estudo, dos quais 22% (13 crianças) participou na segunda etapa do estudo.

Foram realizadas duas entrevistas *focus group* a treze das crianças/jovens que também tinham participado nas entrevistas da primeira etapa (em grupos de cinco e oito crianças/jovens em cada entrevista, respetivamente).

A duração das entrevistas da segunda etapa revelaram-se mais extensas do que na primeira etapa, variando entre os 100 e os 120 minutos e perfazendo um total de 220 minutos. Assim, e de acordo com o **Anexo L** (Caracterização das entrevistas *focus group* para as 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fases do estudo) as entrevistas das duas etapas perfazem um total de cerca de seis horas e meia de recolha de dados.

## **2.8. Procedimentos de análise de dados**

Para a análise da informação recolhida na primeira etapa do estudo decorrente da aplicação do questionário, recorreu-se à contabilização da frequência do número de respostas para cada questão e à obtenção da sua distribuição percentual.

No que concerne ao tratamento de informação proveniente das entrevistas *focus group*, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo conducentes à categorização das respostas. Posteriormente, os resultados da codificação das entrevistas foram expressos em valores totais de frequência e em valores de distribuição percentual.

Mais do que a obtenção de uma descrição “atenta ao conteúdo manifesto”, a abordagem metodológica da análise de conteúdo “visa a produção de inferências [...] a interpretação e [...] a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação” (Lima & Pacheco, 2006, p.108). As questões latentes, segundo os autores, dizem respeito ao que se interpreta do discurso do interlocutor, mas que não é verbalizado por ele.

Para Lima e Pacheco (2006), o processo de categorização<sup>27</sup> permite classificar e reduzir os dados recolhidos de forma a “reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (p. 109).

De acordo com as várias etapas inerentes à análise de conteúdo, um primeiro momento foi dedicado à constituição do corpus documental que, neste estudo, correspondeu à análise dos “documentos criados por acção do investigador, como os protocolos de entrevistas” (Lima & Pacheco, 2006, p.112). Numa segunda etapa, procedeu-se à “leitura flutuante” (Lima & Pacheco, 2006, p.112) do material recolhido, o que nos permitiu a imersão no conteúdo geral dos discursos dos atores, emergindo um primeiro desenho de categorização. Por fim, teve-se em conta as opções em termos de categorização e de unidades de registo (Flick, 2005).

A pertinência desta técnica não é consensual na comunidade académica devido à subjetividade que o tratamento dos dados convoca, uma vez que o codificador é o próprio investigador. Apesar dos esforços desenvolvidos desde os anos 60 do século XX para atribuir “maior cientificidade” à análise de conteúdo (Lima, 2013) – como seja a criação de programas informáticos que permitem novas possibilidades de análise no campo quantitativo, com apuramento da “contagem por frequência das unidades de registo” (Bardin, 1995, p.22) – esta técnica é acolhida com ceticismo pela comunidade académica que desvaloriza a “possibilidade de se construir verdadeiro conhecimento científico” através da recolha de dados desta natureza (Lima, 2013, p.8).

---

<sup>27</sup> Segundo Lima e Pacheco (2006), existem dois tipos de procedimentos de categorização: (i) abertos ou exploratórios e (ii) fechados. O primeiro consiste num “processo indutivo” (p.110) através do qual se constroem as categorias tendo em conta os dados emanados, pelo que as categorias emergem do próprio material recolhido. No segundo, existem listas prévias de categorias, organizadas segundo um quadro teórico geral, que se adequam ao objeto em estudo.

Algumas das causas associadas a esta descrença têm que ver com a falta de fiabilidade da informação por ausência de indicações referentes ao trabalho de codificação e restantes detalhes que explanem minuciosamente a forma como a análise da informação recolhida foi tratada (Lima, 2013).

Assim, importa esclarecer, em concreto para o nosso estudo, que as categorias e subcategorias de análise que apresentaremos no capítulo seguinte, emergiram de acordo com os seguintes procedimentos: (i) realizámos uma leitura fluída de todo o material discursivo transcrito das cinco entrevistas da primeira fase, de modo a ficarmos com o pulsar de quais as tendências de discurso das crianças entrevistadas, ainda que de forma intuitiva; (ii) com base nos objetivos enunciados no protocolo de entrevista procedemos à definição das categorias de análise, a partir das quais iríamos realizar a análise de conteúdo do discurso das crianças; (iii) através da análise detalhada do discurso das crianças em cada uma das sete entrevistas, procedeu-se à definição de um conjunto variável de subcategorias para cada categoria.

Durante este processo, emergiu um leque alargado e espontâneo de hipóteses de subcategorização que, a pouco e pouco, se foi clarificando e afinando, até chegarmos ao que veio a constituir a nomenclatura final das subcategorias. Este processo metucioso exigiu um olhar constante e alargado para cada um dos segmentos codificados, tendo estes não raras vezes sido alvo de reajuste, quer em termos de melhor enquadramento em determinada subcategoria quer em termos do segmento a considerar como unidade de registo. Fomo-nos apercebendo da necessidade de criar uma nomenclatura inequívoca e suficientemente abrangente para cada uma das subcategorias.

À medida que a aplicação das subcategorias de codificação se foi alargando às demais entrevistas, algumas subcategorias adquiriram maior expressão, o que, por sua vez, permitiu um vislumbre da versão final da nomenclatura das mesmas. Porém, outras subcategorias houve que, devido à sua pouca expressividade em termos de frequência de ocorrências, acabaram por ser eliminadas, evitando-se uma dispersão da análise.

Posteriormente, de forma a viabilizar uma descrição quantitativa das ocorrências por subcategoria, apurámos o número de ocorrências por categoria e por participante em cada uma das entrevistas *focus group*, sendo deste modo possível dissecar os aspectos mais valorizados por cada interveniente nesta fase do estudo.

A análise produzida foi submetida a uma validação interna, sustentada por um quadro crítico assente na objetividade, sistematização, quantificação e fiabilidade (Bardin, 1995; Lima & Pacheco, 2006).

Assim, de forma a aferir a fiabilidade da análise, tanto as subcategorias como uma amostra das respectivas unidades de registo foram submetidas à apreciação de um segundo observador independente, no sentido de estreitar quer os critérios de codificação, quer as nomenclaturas atribuídas a cada subcategoria.

### 3. Apresentação de resultados

Neste capítulo iremos apresentar os resultados decorrentes da aplicação dos procedimentos de análise mencionados no capítulo anterior, os quais incidiram na informação recolhida através da aplicação de um questionário e da realização de sete entrevistas *focus group*.

Mediante a análise e apresentação dos dados recolhidos através do questionário, é possível fazer uma caracterização das crianças que participaram no estudo, nomeadamente no que se refere aos seus hábitos de lazer e às suas perspetivas globais sobre o projecto em que participaram.

Os dados referentes à informação recolhida nas entrevistas *focus group* serão apresentados segundo duas leituras, a saber: (i) os resultados de categorização referentes à primeira fase das entrevistas e (ii) os resultados de categorização referentes à segunda fase das entrevistas.

De acordo com o processo de categorização anteriormente descrito, da análise das transcrições das entrevistas emergiram cinco categorias, cada uma delas com um número variável de subcategorias. Assim, os resultados que serão apresentados são referentes às categorias e subcategorias que expomos no **Quadro 2**, no qual é possível observar as subcategorias que emergiram para cada uma das cinco categorias: (i) *valorização da experiência vivida: aspetos positivos*; (ii) *valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos*; (iii) *desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho*; (iv) *desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro*; e (v) *processos participativos promovidos pelo professor*.

**Quadro 2. Categorias e subcategorias decorrentes da categorização das entrevistas *focus group***

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Valorização da experiência vivida: aspetos positivos</b>	Sentido de pertença a um grupo
	Potenciação das capacidades de expressão
	Superação de barreiras pessoais
	Importância das apresentações públicas
	Capacitação para trabalhar em grupo
	Possibilidades de fazer música
	Possibilidades de aprender mais sobre música
	Momentos musicais espontâneos
	Interação e entreaajuda entre pares
	Empenho das crianças e da professora

	Motivação dada pela professora
	Relação positiva com a professora
	Ludicidade e bem estar
	Possibilidades de socialização
	Reconhecimento público
	Nostalgia do vivido
<b>Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos</b>	Barulho
	Comportamentos desadequados
	Número elevado de crianças
	Conflito de opiniões
	Conservação e quantidade do material
	Reduzido número de horas
<b>Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho</b>	Responsabilidade partilhada
	Responsabilidade pessoal
	Organização
	Pontualidade e gestão do tempo
<b>Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro</b>	Respeito pelo outro
	Confiança em si próprio
	Autoestima positiva
<b>Processos participativos promovidos pelo professor</b>	Professor como orientador
	Criança como decisora
	Comunicação não verbal
	Organização em grupos de trabalho

Foram codificadas 886 unidades de registo (ocorrências), 433 apuradas nas entrevistas da 1.ª fase do estudo e 453 apuradas nas entrevistas da 2.ª fase do estudo.

Durante o processo de codificação houve necessidade de diferenciarmos, para além de cada um dos participantes, o respetivo *focus group* e a fase do estudo a que cada entrevista se referia. Assim, para melhor ilustrar o que se afirma, tomamos como exemplo o código “E1\_1f\_A5”, no qual se constata que estamos perante a entrevista *focus group* número um (E1), decorrente da primeira fase do estudo (1f), cuja unidade de registo corresponde ao interveniente codificado com o número 5 (A5).

De seguida, de forma a darmos uma noção clara e que melhor ilustre aquilo que se aferiu como unidade de registo em cada subcategoria, apresentamos o **Quadro 3**. É, assim, possível observar alguns exemplos de segmentos codificados de acordo com os critérios categóricos aferidos com o segundo observador, anteriormente mencionado. Todos os segmentos codificados podem ser consultados no **Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.ª fase das entrevista *focus*

group; e no **Anexo R** – Síntese da codificação por categoria 2.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*. É possível observar em ambos os anexos tanto o número de ocorrências por subcategoria, como o total de intervenientes, a frequência com que referem determinada questão, bem como o número de entrevistas em que cada subcategoria surge.

**Quadro 3. Exemplos de unidade de registo por subcategoria**

	Subcategorias	Exemplos de unidade de registo
Valorização da experiência vivida: aspetos positivos	Sentido de pertença a um grupo	E2_1f_A5: "Dávamo-nos todos bem, era uma espécie de família."
	Potenciação das capacidades de expressão	E1_2f_A2: "A criatividade foi também mais desenvolvida (...); E1_2f_A3: "Acho que ajudou também às pessoas a soltarem-se mais, porque a música é uma forma diferente das pessoas se expressarem".
	Superação de barreiras pessoais	E1_2f_A3: "Acho que o clube ajudou a ser mais extrovertida, menos acanhada".
	Importância das apresentações públicas	E1_2f_A5: foi uma experiencia diferente porque transportamos o que tínhamos ensaiado no CC e...expusemos fora da escola".
	Capacitação para trabalhar em grupo	E1_1f_A1: "No CC também se viu a importância de quem participava nas cortinas, nas luzes (...) é aquele trabalho de grupo e também de colaboração entre todos muito importante".
	Possibilidades de fazer música	E1_2f_A1: " (...) juntámo-nos todos e fizemos música".
	Possibilidades de aprender mais sobre música	E1_2f_A4: "Acho que nos deu um gosto mais abrangente nos estilos de música e aprendermos a ouvir os vários instrumentos que estão inseridos nas músicas (...)"
	Momentos musicais espontâneos	E2_1f_A1: " E até nos deu mais motivação para tocar nos instrumentos nos intervalos, para treinar".
	Interação e entajuda entre pares	E1_1f_A2: "Uns ajudavam os outros a tocar outros instrumentos e ensinavam também".
	Empenho das crianças e da professora	E2_1f_A2: Aprendi a esforçar-me mais (...); E1_1f_A: "(...) vimos o empenho da professora e dos alunos".
	Motivação dada pela professora	E6_1f_A7: " Qualquer coisa que nós achávamos que não conseguíamos a stora dizia: "ah, vocês conseguem, força, todos os que têm força de vontade conseguem ... vamos treinar! E nós conseguíamos".
	Relação positiva com a professora	E2_2f_A4: "Nós tínhamos bué confiança na stora (...); E2_2f_A8: a interação entre as pessoas, a relação professor e aluno acho que era mesmo a melhor coisa para mim era isso".
	Ludicidade e bem estar	E2_1f_A3: "Era uma coisa que, depois das aulas mais pesadas conseguíamos ir lá e divertíamos-nos um bocado".
	Possibilidades de socialização	E1_2f_A1: "Acho que o relacionamento até melhorou porque (...) ficámos a conhecer melhor uns aos outros (...); E1_2f_A3: "também ajudou as pessoas a conhecerem outas pessoas porque eram de turmas diferentes".
	Reconhecimento público	E2_2f_A5: "(...) até parecíamos profissionais, só faltava estar aqui a televisão"; E2_2f_A2: "Dentro da escola, muitas das vezes quando nós estávamos no clube c vinham outros alunos dizer ah tiveste no clube c tiveste bem e tudo mais e isso deixava-nos feliz porque sentíamos que estávamos num sítio onde conseguíamos ser reconhecidos".
Nostalgia do vivido	E1_2f_A1: Tenho assim um grande sentimento de nostalgia"; E1_1f_A1: "(...) foi uma experiência que eu gostei muito e que se eu pudesse repetia".	
Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos	Barulho	E6_1f_A3: "Os ensaios às vezes...havia muito barulho".
	Comportamentos desadequados	E2_1f_A2: " (...) porque eles desrespeitavam e depois não conseguíamos nem nós nem eles...nem as professoras."
	Número elevado de crianças	E3_1f_A2: "Eu não gostava do facto de às vezes ser muita gente não dava pra...pra...como nas aulas, quando estamos muitos alunos, o professor não consegue ajudar aquele...aquele que tem mais dificuldade".
	Conflito de opiniões	E1_1f_A1: " E às vezes o conflito de opiniões que por parte das pessoas e às vezes e o público só porque estava vestido daquela forma e era cómico e uma pessoa ria, e depois era a situação de alguém estar a dizer para essa pessoa não rir e essa pessoa começava a discutir com essa e essa mandava calar e isto provocava esta tal discussão".
	Conservação e quantidade do material	E1_2f_A1: " (...) também se tivéssemos mais instrumentos, poderíamos fazer músicas de outros géneros".
Reduzido número de horas	E2_2f_A5: "Mais horas de preparação...talvez...nós tínhamos apenas duas ou três horas de clube".	
Desempenho pessoal e social: atitudes face	Responsabilidade partilhada	E1_2f_A4: " (...) no decorrer do CC, ajudou-nos a termos que praticar e termos responsabilidade em sabermos as peças para tocar no final, porque depois houve um espectáculo grande e como tínhamos muitas pessoas no CC, tínhamos de ter aquela responsabilidade de não desiludir ninguém, se não, íamos desiludir à professora, aos nossos colegas e a nós mesmos."
	Responsabilidade pessoal	E1_2f_A3: " Todos os ensaios, toda a preparação que nós tínhamos ajudou-nos também como pessoas a termos responsabilidades".

Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro	Organização	E1_2f_A5: "(...) nós sabíamos quando é que tínhamos que estar preparados até mesmo lá fora, nós sabíamos antes de entrar era aquele o tempo e eu acho que foi uma parte da organização que era muito importante, não podia falhar em nada".
	Pontualidade e gestão do tempo	E3_1f_A5: "(...) sabíamos que tínhamos de estar lá àquelas horas, sermos mais assíduos, mais pontuais (...)."
	Respeito pelo outro	E3_1f_A4: "A princípio houve aquelas pessoas que não achávamos que não eram boas pessoas e (...) depois aprendemos a respeitá-las".
	Confiança em si próprio	E1_2f_A1: "Eu noto muito isso é a apresentar trabalhos em disciplinas em frente à turma a falar, ainda continuo um bocado envergonhado, mas consegui ganhar mais confiança em mim próprio (...)."
	Autoestima positiva	E3_1f_A2: "Aprendi a ter mais auto-estima, não ter tanto medo de - ah, tá tanta gente a ver e se comentam, se não comentam (...)."
Processos participativos promovidos pelo professor	Professor como orientador	E1_2f_A2: "A professora perguntava o que é que nós gostávamos de fazer e depois metia no quadro as ideias. Mas como às vezes nem toda a gente tinha muitas ideias (risos) a stora dizia "e que tal fazemos isto? O que achavam?" E1_2f_A4 : "O papel da professora? Era orientar-nos".
	Criança como decisora	E1_2f_A3: "A stora tinha sempre em consideração aquilo que nós queríamos". E1_2f_A2: "O que está ali foi feito por nós, feito pela nossa pessoa e foi feito com a nossa criatividade".
	Comunicação não verbal	E2_2f_A5: "O coro começava e acabava e era como se automaticamente víssemos a mão da stora a fechar e agente parava logo".
	Organização em grupos de trabalho	E1_2f_A5: "(...) havia determinados grupos para cada parte da peça, mas todos tínhamos conhecimento do que ia acontecer, porque nós víamos os outros ...as outras pessoas a ensaiar e isso dáva-nos uma visão geral do que ia acontecer".

### 3.1. Resultados decorrentes da aplicação do questionário

Neste subcapítulo iremos apresentar os resultados de acordo com a ordem pela qual as questões foram colocadas no questionário, sendo que grupo de crianças às quais se aplicou o questionário (61 crianças das 67 que fizeram parte do projeto) era maioritariamente do sexo feminino (68,9%, 42 crianças).

#### 3.1.1. Atividades praticadas pelas crianças fora do contexto escolar em 2011/2012

A generalidade das crianças, no ano correspondente ao término do *Clube Crescer*, praticava atividades desportivas e/ou artísticas fora do contexto escolar. Assim, frequentavam a *natação* 31,1% (19) das crianças; a *música* 23,0% (14) e a *dança* 13,1% (8), tal como se pode observar na **Figura 1** e no **Anexo O** – Atividades praticadas pelas crianças fora do contexto escolar em 2011/2012. Não responderam a esta questão 6,6% (4) das crianças.

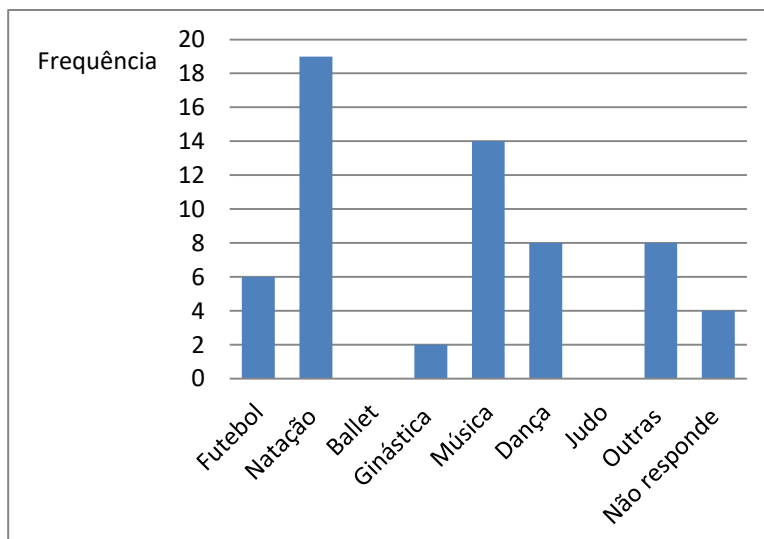


Figura 1. Atividades praticadas pelas crianças fora da escola (2011/2012)

### 3.1.2. Número de anos letivos que as crianças frequentaram as aulas de Educação Musical com a investigadora

Como é possível verificar na **Figura 2**, apenas 4,9% (3) das crianças inquiridas não foram discentes da investigadora. Cerca de 42,6% (26) teve um ano de aulas de Educação Musical com a docente investigadora; 32,8% (20) teve dois anos e 19,7% (12) teve três anos de aulas (**Anexo P** - Número de anos letivos em que as crianças frequentaram aulas de Educação Musical com a docente investigadora).

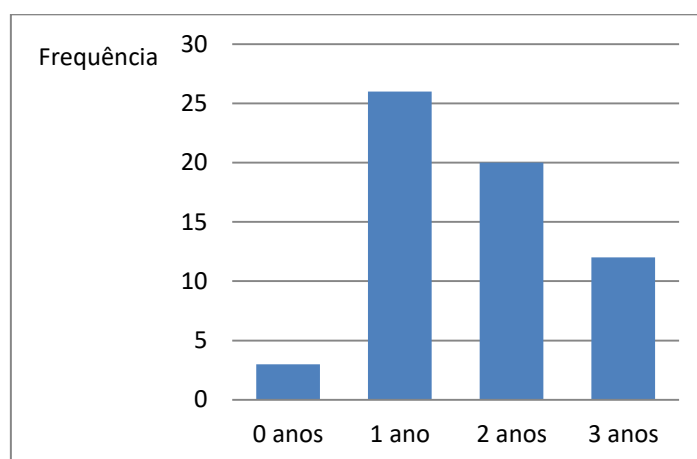


Figura 2. Número de anos letivos em que as crianças frequentaram aulas de Educação Musical com a docente investigadora

### **3.1.3. Importância atribuída pelas crianças à música antes e depois de frequentarem o Clube Crescer**

No que concerne à importância que as crianças davam à música antes de frequentarem o *Clube Crescer*, 52,5% (32) afirmou dar *muita importância* e 45,9% (28) *alguma importância*. Porém, a generalidade dos inquiridos, isto é, 95,1% (58), afirmou que após a experiência vivida no *Clube Crescer* passou a atribuir *muita importância* à música, enquanto que apenas 4,9% (3) das crianças lhe passaram a atribuir apenas *alguma importância*.

### **3.1.4. Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo**

Foram vários os aspetos que as crianças consideraram pertinentes para garantir o sucesso de um espetáculo, tal como é possível observar na **Figura 3** (ver **Anexo Q** - Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo). Assim, e numa ordem decrescente de expressividade, surge o *trabalho em equipa* (91,8%, 56 crianças); seguido da *ida aos ensaios* (88,5%, 54 crianças); logo depois, surgem aspetos como a *assiduidade* (85,2%, 52 crianças); a *atitude e confiança em palco*, bem como os *conhecimentos artísticos da professora* (73,8%, 45 crianças); o *esforço individual* (72,1%, 44 crianças) e a *ajuda entre colegas* (68,9%, 42 crianças). Por sua vez, *tocar e cantar músicas conhecidas do público*, foi considerado *pouco importante* para 11,5% (7) das crianças, mas *muito importante* para 32,8% (20).

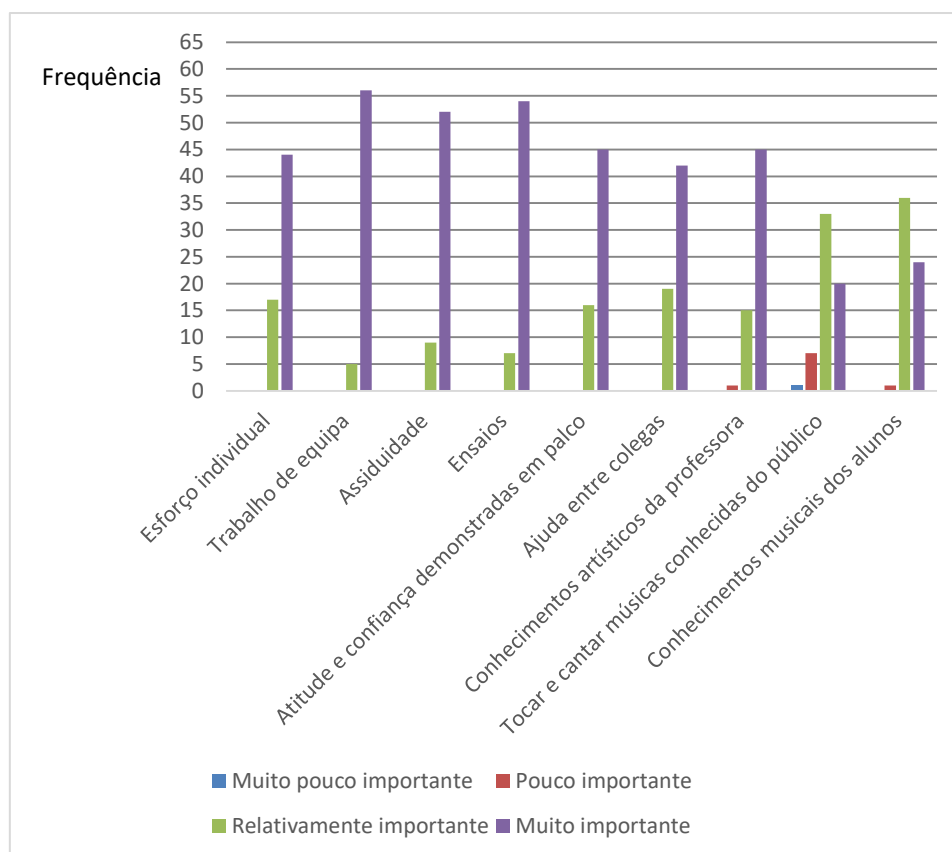


Figura 3. **Aspectos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo**

### 3.1.5. **Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o Clube Crescer**

Quando questionadas acerca do conhecimento prévio que tinham das peças musicais trabalhadas no último espetáculo do *Clube Crescer*, a maior parte das crianças afirmou não conhecer 69,2% das peças (9 em 13 peças) antes de frequentar o clube. Como se observa na **Figura 4**, apenas 30,7% das peças musicais (4 peças) tiveram maior percentagem de crianças a afirmar conhecê-las antes mesmo de frequentarem o clube. Estes valores podem ser observados com maior detalhe no **Anexo R - Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o Clube Crescer**

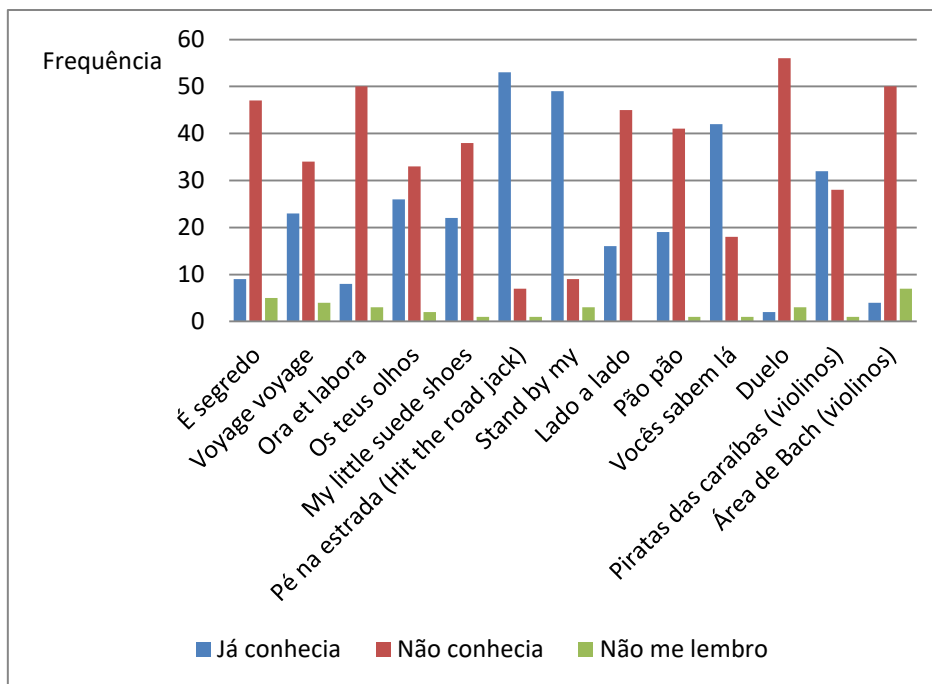


Figura 4. **Repertório musical conhecido pelas crianças antes de frequentarem o Clube Crescer**

### 3.1.6. Funções desempenhadas no Clube Crescer

Das dez funções possíveis de desempenhar no *Clube Crescer*, 54,1% (33) das crianças desempenharam apenas uma função; 26,2% (16) desempenhou duas funções; 16,4% (10) desempenhou três funções e 3,3% (2) das crianças desempenhou mais do que três funções.

As duas funções com maior expressão foram as de *intérprete no coro* e *músico instrumentista*, com 37,1% (36) e 34% (33), respetivamente.

Das 61 crianças que respondeu ao inquérito, a função de *técnico de som* e *responsáveis pela divulgação* do *Clube Crescer* foi desempenhada por 2,1% (2) das crianças e a de *responsável pelas projeções* apenas por 1% (1). A **Figura 5** ilustra o número de funções desempenhadas pelas crianças que participaram no questionário (Ver **Anexo S** - Número de funções desempenhadas no *Clube Crescer*).

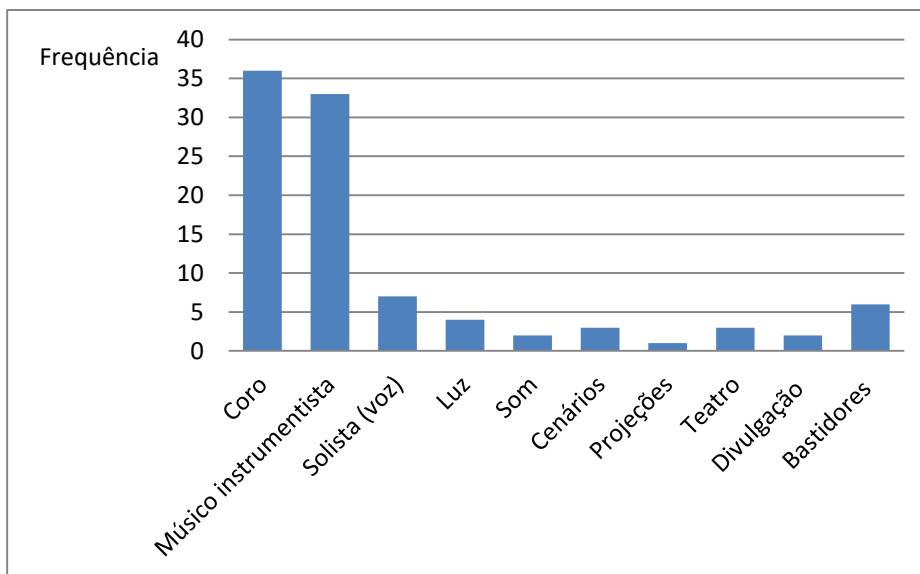


Figura 5. Funções desempenhadas no *Clube Crescer*

### 3.1.7. Atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram

Aferimos o número de crianças do *Clube Crescer* que participou em atividades realizadas fora da escola tendo, para tal, sido selecionadas as três atividades mais relevantes. Assim, constata-se que 47,5% (29) das crianças participou no concerto que se realizou no *Lar e Centro de Dia de Mem Martins*; 34,4 % (21) das crianças participou na *Semana da francofonia*, no Instituto Franco-Português; e 18,0% (11) das crianças participou nas *Comemorações do dia mundial da criança*, realizadas na Escola Básica de Mem Martins.

A **Figura 6** ilustra, em valores totais, os dados que se acabam de apresentar (**Anexo T** – Atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram).

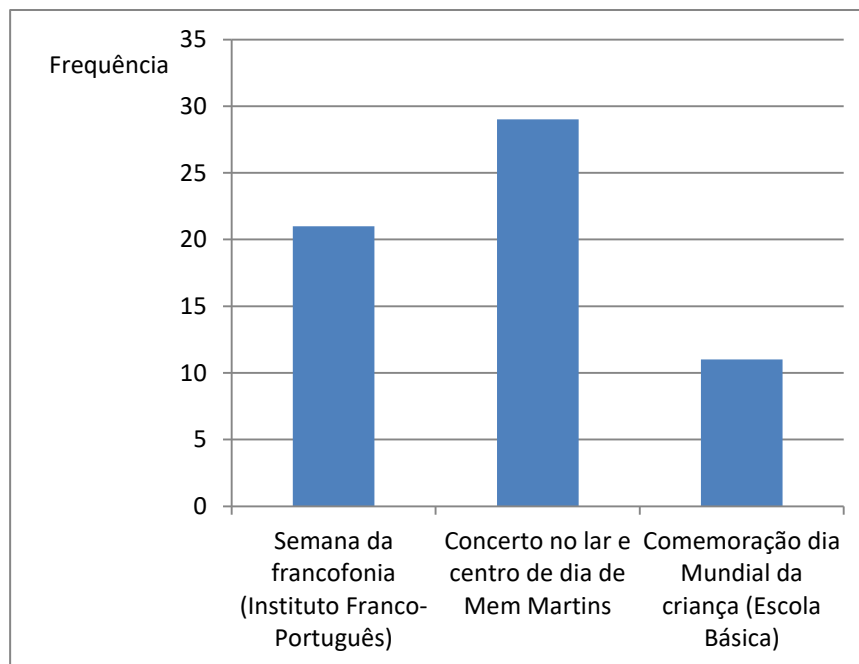


Figura 6. Atividades realizadas pelas crianças fora da escola

### 3.1.8. Importância dada às atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram

A generalidade das crianças atribui muita importância às atividades realizadas fora do contexto escolar. Relativamente à atividade *Semana da Francofonia*, 90,5% (19) atribui a esse facto *Muita importância* e 9,5% (2) *Alguma importância*. No que concerne à atividade *Concerto no Lar e Centro de Dia de Mem Martins*, 82,8% (24) das crianças atribui-lhe *Muita importância* e 10,3% (3) *Alguma importância*. Já a atividade *Comemoração do dia Mundial da Criança*, 63,6% (7) das crianças atribui-lhe *Muita importância* e 27,3% (3) *Alguma importância*.

A **Figura 7** ilustra em valores totais a importância atribuída pelas crianças às três atividades sugeridas pela investigadora. Os valores percentuais, bem como os valores totais, poderão ser consultados com maior detalhe no **Anexo U** – Importância dada pelas crianças às atividades realizadas fora da escola.

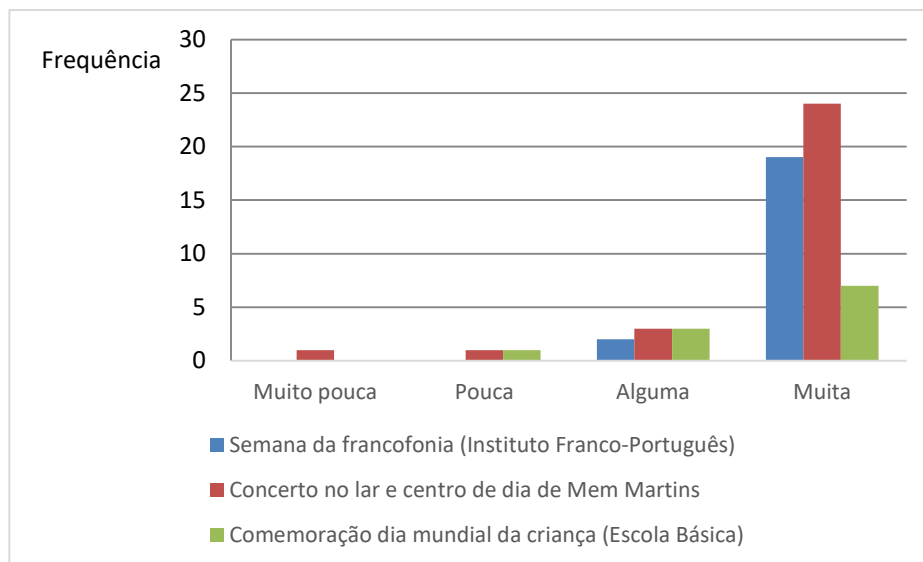


Figura 7. **Importância dada pelas crianças às atividades realizadas fora da escola**

### **3.1.9. Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação do Clube Crescer**

Procurámos aferir os 6 aspetos, de entre 14 sugeridos no questionário, que as crianças considerassem como os mais importantes na experiência vivida no *Clube Crescer*. Foram analisadas 362 respostas de um total de 61 respondentes, e aferidas para cada um dos 14 itens as percentagens de acordo com o número de indivíduos que as mencionaram. Assim, o *conhecimento de novas peças e estilos musicais* foi elegido por 73,7% (45) das crianças. A possibilidade de *conhecer e conviver com amigos* foi mencionada por 59,0% (36) das crianças. Com igual valor percentual, 57,3% (35), surgem a *possibilidade de ter uma atividade musical, ganhar confiança em si mesmo* e a *participação em concertos*. Menos expressão tiveram aspetos como *ensaiai em pequenos grupos*, com 27,8% (17); *fazer parte da equipa de bastidores*, ao qual se apurou 11,4 % (7) de respostas e *representar*, com 13,1% (8) respondentes.

De seguida, apresenta-se a **Figura 8** que ilustra em valores totais as informações recolhidas (**Anexo V – Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação no *Clube Crescer***).

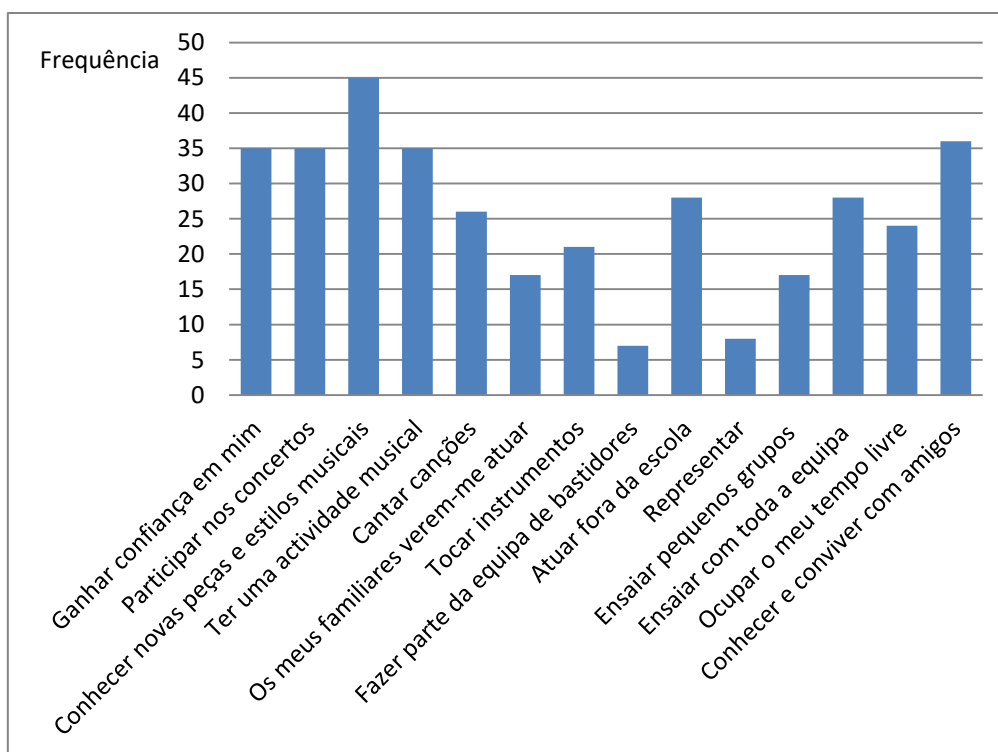


Figura 8. **Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação no Clube Crescer**

### 3.1.10. Atitude geral das crianças nos ensaios do Clube Crescer

Solicitámos às crianças que avaliassem oito aspetos referentes à sua atitude geral nos ensaios do *Clube Crescer*. Assim, como se pode verificar na **Figura 9**, 50,8% (31) das crianças considerou que esteve atenta nos ensaios *a maior parte das vezes* e 49,2% (30) afirmou que esteve atenta *sempre*. Relativamente ao empenho nas atividades do clube, 77,0% (47) considerou que esteve *sempre* empenhado e 23,0% (14) que o esteve *a maior parte das vezes*. Cerca de 70,5% (43) das crianças afirma ter ido *sempre* aos ensaios e 29,5% (18) afirma tê-lo feito *a maior parte das vezes*. Quando questionados acerca do facto de terem, ou não, perturbado os ensaios, 72,1% (44) considera tê-lo feito *muito poucas vezes* e 4,95% (3) *sempre*. No que concerne à pontualidade, 65,6% (40) das crianças considera que chegou *sempre* a horas aos ensaios e 32,8% (20) *a maior parte das vezes*. 59,0% (36) das crianças afirma ter ajudado *sempre* os colegas com dificuldades e 26,2% (16) *a maior parte das vezes*. Ao questionarmos este grupo de crianças acerca do seu estado de espírito nos ensaios, 75,4% (46) considera que esteve *sempre* feliz e motivado em todos os ensaios e apresentações e 23,0% (14) *a maior parte das vezes*. Por fim, no que diz

respeito ao cansaço durante os ensaios, 47,5% (29) das crianças afirmou ter estado *poucas vezes cansado* nos ensaios e 42,6% (26) *muito poucas vezes cansado* (**Anexo W** – Atitude geral das crianças nos ensaios do *Clube Crescer*).

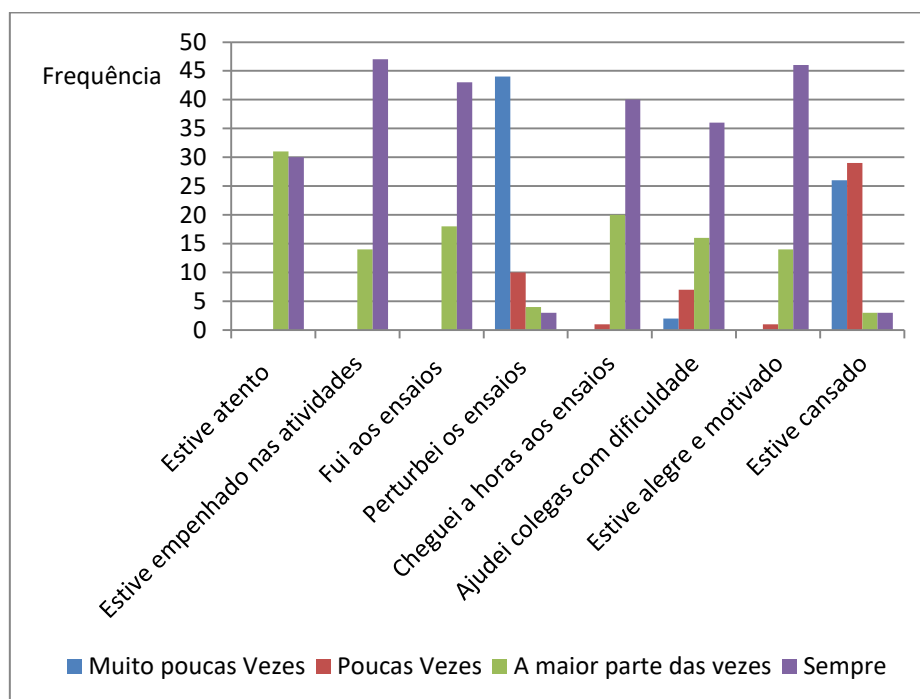


Figura 9. Atitude geral das crianças nos ensaios do *Clube Crescer*

### 3.1.11. Aspectos considerados pelas crianças como os mais relevantes para que a docente tenha conseguido organizar os espetáculos do *Clube Crescer*

Nesta questão, solicitámos às crianças que identificassem quatro aspectos que consideravam como os mais importantes para que a docente tivesse conseguido organizar os espetáculos do *Clube Crescer*. Deste modo, foi possível apurar 244 respostas, o que corresponde a um total de 61 respondentes. Os aspectos mais expressivos foram a *motivação que a professora deu às crianças*, tendo-se registado 67,2% (41) de crianças a mencioná-lo; seguido da *exigência no cumprimento das regras* 59,0% (36); logo depois, com 52,5% (32) de respostas, a *relação estabelecida entre a professora e os alunos*. A *oportunidade das crianças darem a sua opinião* na escolha das atividades e repertório obteve 32,8% (20) de respostas, sendo o aspecto menos valorizado pelas crianças o *empenho da professora no ensino do repertório* (11,5%, 7 crianças). A **Figura 10** apresenta em valores totais a informação recolhida

nesta questão (**Anexo X** – Procedimentos realizados pela docente considerados pelas crianças como os mais importantes para a organização dos espetáculos do *Clube Crescer*).

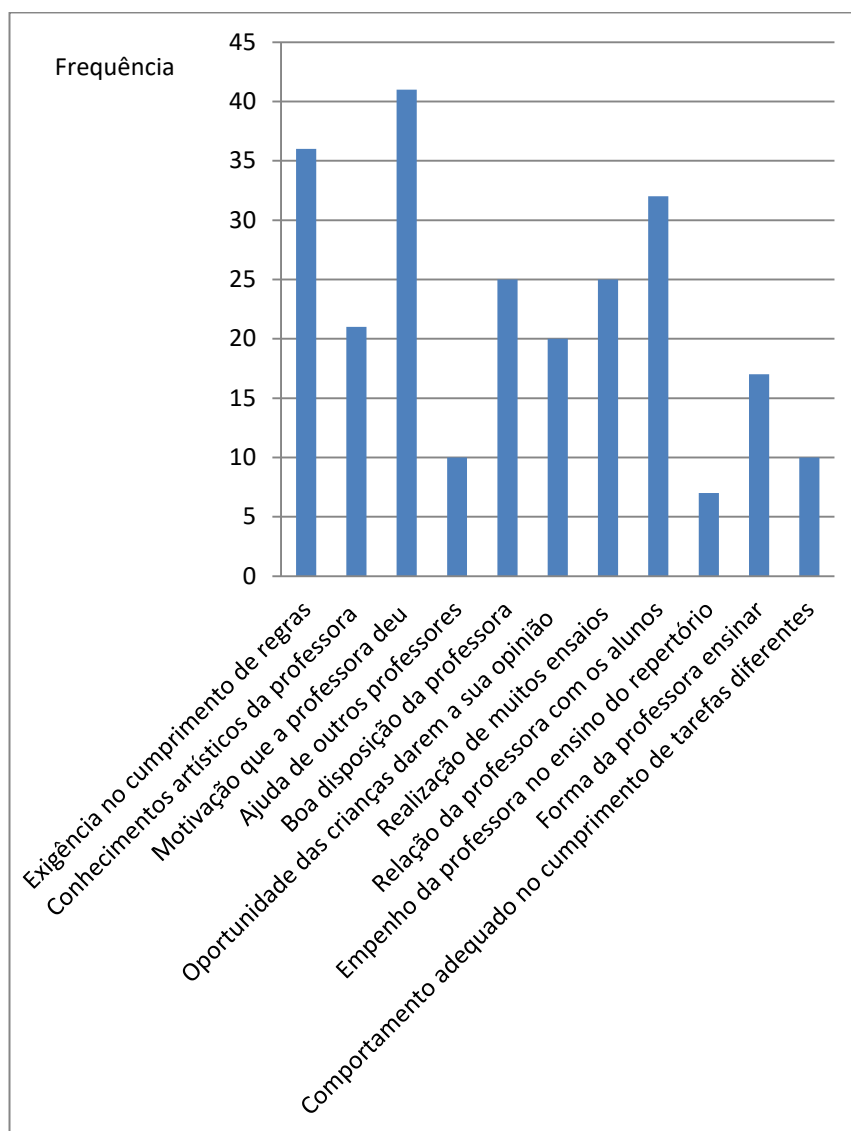


Figura 10. **Procedimentos realizados pela docente considerados pelas crianças como os mais importantes para a organização dos espetáculos do *Clube Crescer***

### 3.2. Resultados de categorização referentes à primeira fase das entrevistas

Neste subcapítulo iremos apresentar os resultados de acordo com a ordem pela qual elencamos as categorias de análise.

Salientamos que, frequentemente, as subcategorias apresentam um número de ocorrências superior ao do total das crianças entrevistadas (por exemplo, na subcategoria *sentido de pertença a um grupo*, registaram-se 20 ocorrências num total de 16 intervenientes). Isto explica-se devido ao facto de algumas crianças mencionarem um determinado aspeto mais do que uma vez ao longo do seu discurso. Por uma questão de fidelidade para com os discursos dissecados, todas as ocorrências foram contabilizadas.

Tivemos, ainda, a necessidade de apurar, por um lado, o número real de participantes codificados em cada subcategoria e, por outro lado, o número de entrevista onde a mesma subcategoria apresenta ocorrências. Este cruzamento poderá contribuir para uma maior fiabilidade da informação apresentada.

### **3.2.1. Valorização da experiência vivida: aspetos positivos**

No que respeita à categoria *valorização da experiência vivida: aspetos positivos*, foram codificadas 322 ocorrências, num total de 201 intervenções. Na **Figura 11** é possível observar-se a distribuição de ocorrências para cada uma das 16 subcategorias codificadas, bem como o total de intervenções que foram codificadas em cada subcategoria. Em anexo podem consultar-se os respetivos valores totais e as suas distribuições percentuais (**Anexo Y – 1.ª fase das entrevistas focus group: Resultados de codificação para a categoria *valorização da experiência vivida: aspetos positivos***).

Numa primeira leitura, centrada no número total de ocorrências registadas, verifica-se que estas estão distribuídas pelas várias subcategorias, razão pela qual não se apontam tendências massivas em nenhuma delas. Tendo em consideração este pressuposto, ainda assim, as subcategorias mais expressivas são a *interação e entreaajuda entre pares* foi onde se verificou um maior número de ocorrências, nomeadamente 11,2% (36); seguida da *relação positiva estabelecida com a professora*, que obteve 10,6% (34) de ocorrências, e a *ludicidade e bem estar*, com 10,2% (33). Salientamos ainda aspetos como o *empenho das crianças e da docente* e a *possibilidade de socialização e estreitamento de laços*, ambas com 8,4% de ocorrências (27). Com menor expressão, surgem aspetos como a *superação de barreiras pessoais*, com 3,4% (11) de ocorrências; a possibilidade de vivenciar *momentos musicais espontâneos*, com 3,1% (10) e a *potenciação das capacidades de expressão e criatividade*, com 1,6% (5) de ocorrências.

Numa leitura centrada no total de intervenções codificadas, destacam-se aspetos como a *relação positiva estabelecida com a professora e a ludicidade e bem estar*, ambas com 62,0% (18) de intervenções a mencioná-las; segue-se a *possibilidade de socialização e estreitamento de laços*, com 58,6% (17) de intervenções a referi-la, a *interação e entreaajuda entre pares*, com 55,1% (16), e por fim, a *motivação dada pela professora*, com 37,9% (11). Com menor expressão, surgem aspetos como a *superação de barreiras pessoais*, com 31,0% (9) de ocorrências; a possibilidade de vivenciar *momentos musicais espontâneos*, com 27,6% (8) e a *potenciação das capacidades de expressão e criatividade*, com 17,2% (5) de ocorrências.

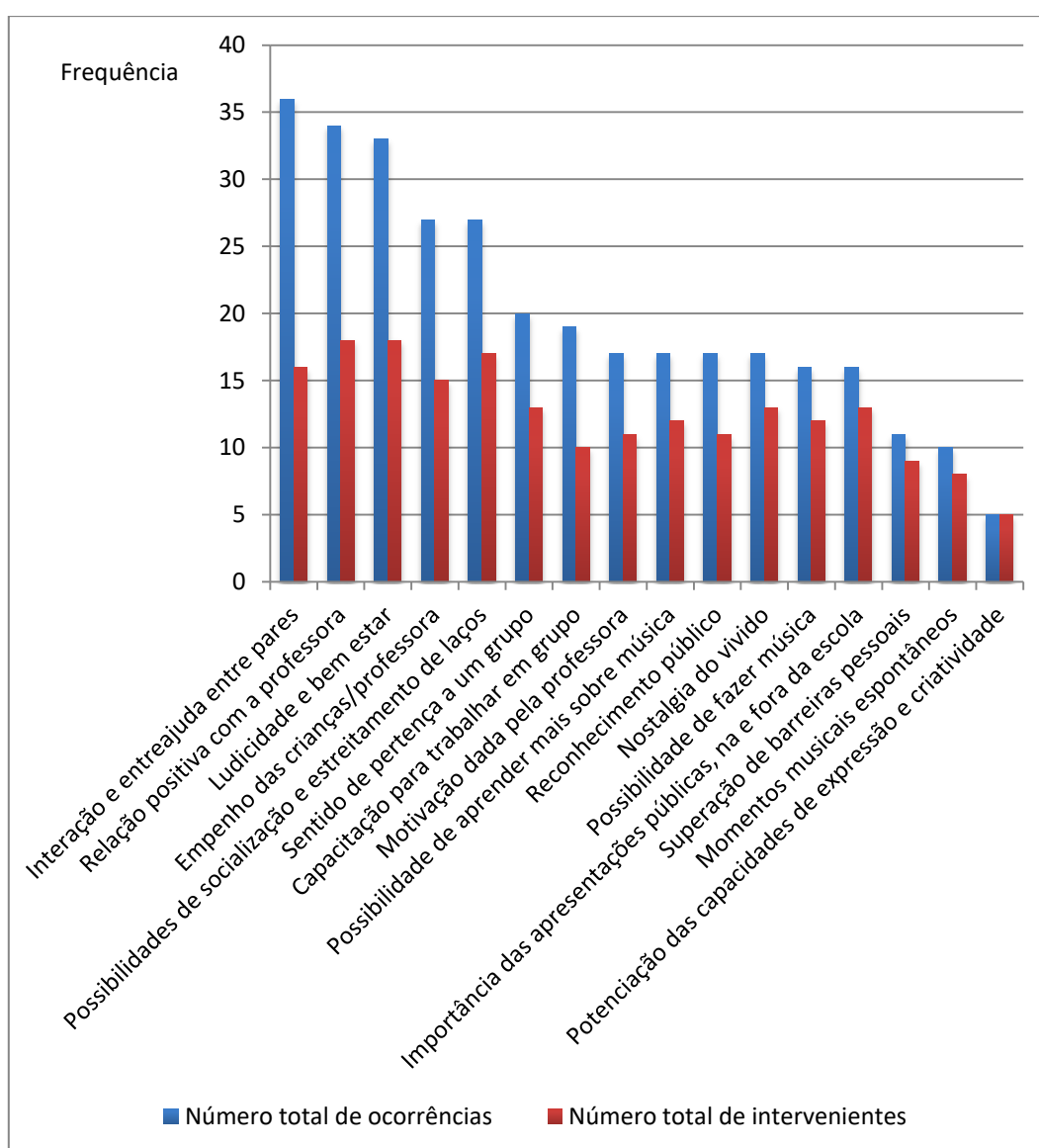


Figura 11. **Valorização da experiência vivida: aspetos positivos (1.ª fase das entrevistas)**

Como se pode verificar no **Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group* – as 4 subcategorias com maior número de ocorrências e com maior número de intervenções, são referidas nas 5 entrevistas aplicadas nesta fase do estudo, enquanto que as 3 subcategorias menos valorizados foram apenas mencionados em 3 das entrevistas *focus group*.

Urge-nos agora destacar algumas subcategorias que, apesar de terem obtido uma menor expressão que as supracitadas em termos de ocorrências, verificam-se em todas as 5 entrevistas *focus group* desta fase, a saber, *sentido de pertença a um grupo*; *a importância das apresentações públicas na e fora da escola*; *a possibilidade de aprender mais sobre a música*, e por fim, *a motivação dada pela professora*, *a possibilidade de aprender mais sobre música*, bem como o *reconhecimento público*.

A *ludicidade e bem estar*, aspeto mencionado por maior número de crianças (18 em 29), ocorreu uma vez no discurso de 34% das crianças (10); duas vezes no discurso de 17% das crianças (5); três vezes no discurso de 10% das crianças (3) e quatro vezes no discurso de 3% das crianças (1).

Já a *relação positiva estabelecida com a professora*, referida igualmente por 18 crianças, ocorre apenas uma vez no discurso de 28% (8) de crianças; duas vezes no discurso de 14% (4) das crianças e três vezes no discurso de 21% (6) das crianças.

### **3.2.2. Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos**

Relativamente à categoria *valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos*, foram codificadas 20 ocorrências em 18 intervenções. É possível observar-se na **Figura 12** a distribuição de ocorrências, bem como o número de intervenções codificadas para cada uma das 6 subcategorias (**Anexo Z** – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos*, com os respetivos valores totais e as suas distribuições percentuais).

Centrando a nossa análise no número total de ocorrências registadas, verifica-se que a subcategoria *barulho* foi a mais expressiva, registando-se um total de 55% ocorrências (11); seguindo-se a categoria *comportamentos desadequados*, com 30% de ocorrências (6). A subcategoria *conflito de opiniões* obteve 5% (1) de ocorrências. Já as subcategorias *conservação e quantidade do material* ou *reduzido número de horas de trabalho*, não foram mencionadas nesta fase do estudo.

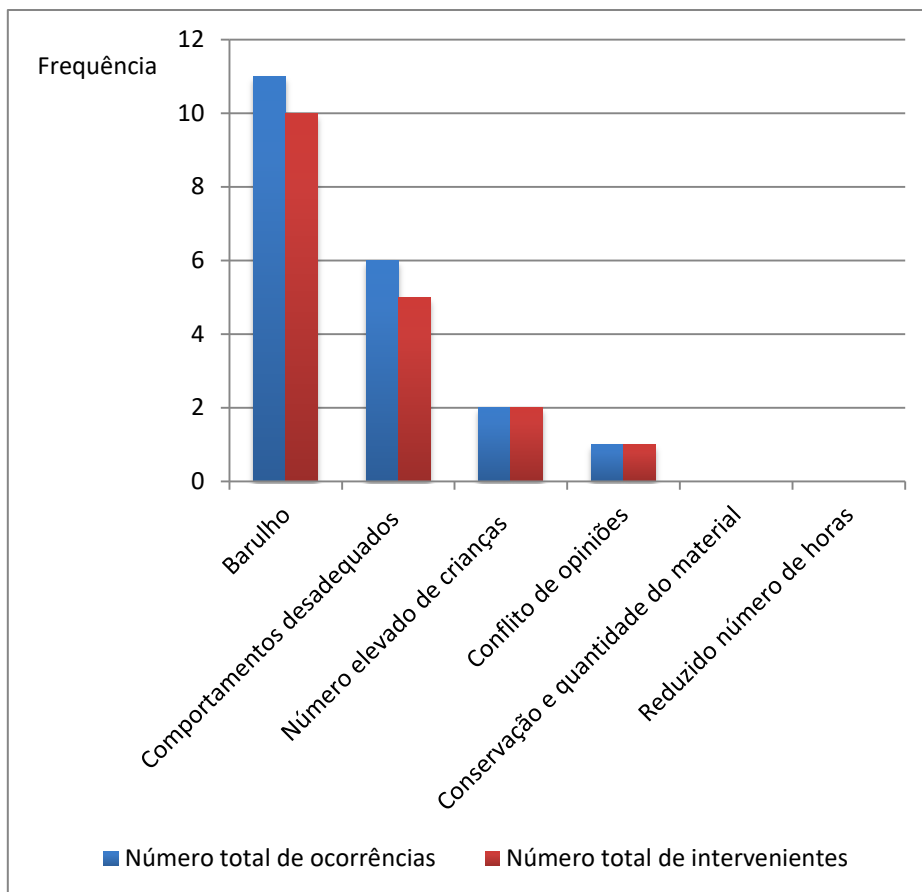


Figura 12. **Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos (1.ª fase das entrevistas)**

Numa leitura em termos de número total de intervenções codificadas, as tendências replicam-se, obtendo as subcategorias *barulho* e *comportamentos desadequados*, 34,5% (10) e 17,2% (5), de ocorrências, respectivamente.

A subcategoria salientada pelo maior número de crianças (*barulho*) ocorreu uma vez no discurso de 81,8% (9) das crianças e duas vezes no discurso de 9% (1) das crianças. No que concerne à subcategoria *comportamentos desadequados*, foi referida uma vez no discurso de 80% (4) das crianças e duas vezes no discurso de 20% (1) das crianças. A subcategoria *conflito de opiniões* foi mencionada apenas uma vez por uma criança.

A subcategoria *barulho* é mencionada nas 5 entrevistas *focus group*, sendo a subcategoria *comportamentos desadequados*, mencionada em 4. Já a subcategoria *conflito de opiniões* surge apenas numa entrevista *focus group* (**Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.ª fase das entrevista *focus group*).

### 3.2.3. Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho

A categoria *desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho*, registou 48 ocorrências nas 4 subcategorias de análise, num total de 34 intervenções.

Do ponto de vista do número de ocorrências, a subcategoria *responsabilidade partilhada* foi a mais expressiva com 37,5% (18) de ocorrências; já a subcategoria *responsabilidade pessoal*, obteve 33,3% (16) de ocorrências. As subcategorias com menor expressividade foram a *organização* e a *pontualidade e gestão do tempo*, registando-se, em ambos os casos, 14,6% (7) de ocorrências. A **Figura 13**, ilustra a informação supracitada (**Anexo AA – 1.ª fase das entrevistas focus group: Resultados de codificação para a categoria desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho**).

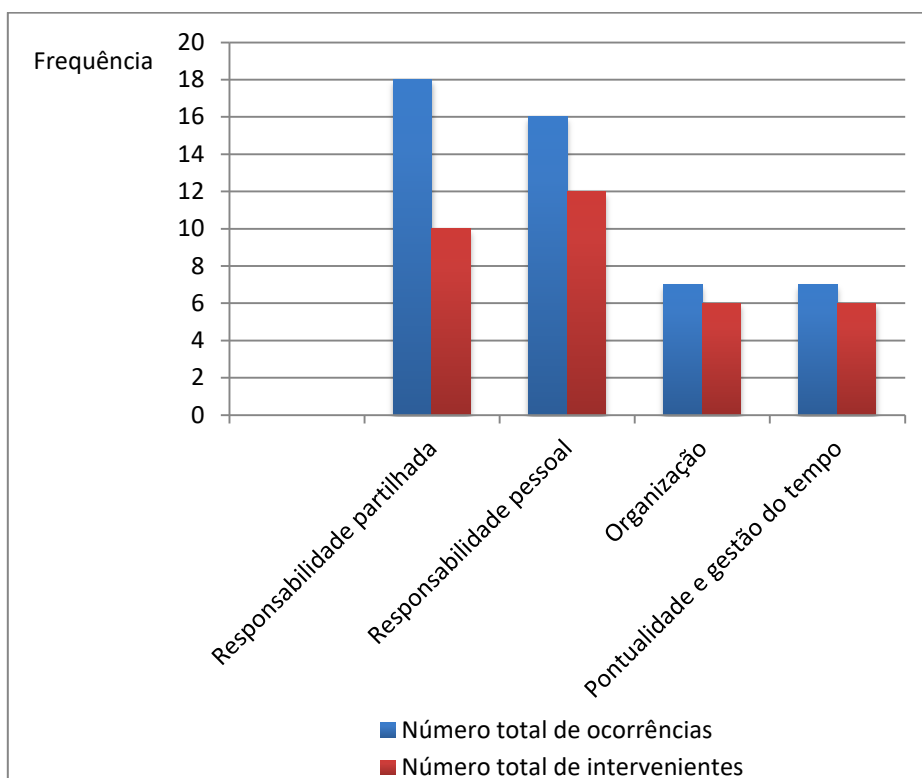


Figura 13. **Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho (1.ª fase das entrevistas)**

Analisando os resultados sob o ponto de vista do número total de intervenções codificadas, verificamos que a subcategoria *responsabilidade pessoal*, é mencionada por 41,4% (12) das crianças; seguindo-se a *responsabilidade partilhada*, com 34,4%

(10). Quanto às subcategorias menos expressivas, a *organização* e a *pontualidade e gestão do tempo*, são mencionadas por 17,6% (6) das crianças.

A subcategoria *responsabilidade pessoal*, salientada pelo maior número de crianças, ocorreu uma vez no discurso de 66,6% (8) das crianças, e duas vezes no discurso de 33,3% (4) das crianças. Já as subcategorias *organização* e a *pontualidade e gestão do tempo*, foram mencionadas uma vez por 17,6% (5) das crianças, e duas por 16,6% (1) das crianças.

A subcategoria *responsabilidade pessoal* é mencionada nas 5 entrevistas *focus group*, sendo a subcategoria *responsabilidade partilhada*, mencionada em 4. A categoria *Organização* é mencionada em 4 entrevistas *focus group*, enquanto que a *pontualidade e gestão do tempo* ocorre em duas (**Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*).

#### **3.2.4. Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro**

Codificámos 37 ocorrências na categoria *desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro*, num total de 25 intervenções, e tendo em conta 3 subcategorias de análise.

De acordo com o número total de ocorrências registadas, e com maior expressão, surge a subcategoria *respeito pelo outro*, com 48,6% (18) de ocorrências; já a subcategoria *confiança em si próprio* obteve 32,4% (12) de ocorrências. Com menos expressividade surge a subcategoria *autoestima positiva* evidenciando 18,9% (7) de ocorrências. Apresentamos de seguida a **Figura 14** para uma melhor ilustração do que foi atrás referido (**Anexo BB** – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do outro*).

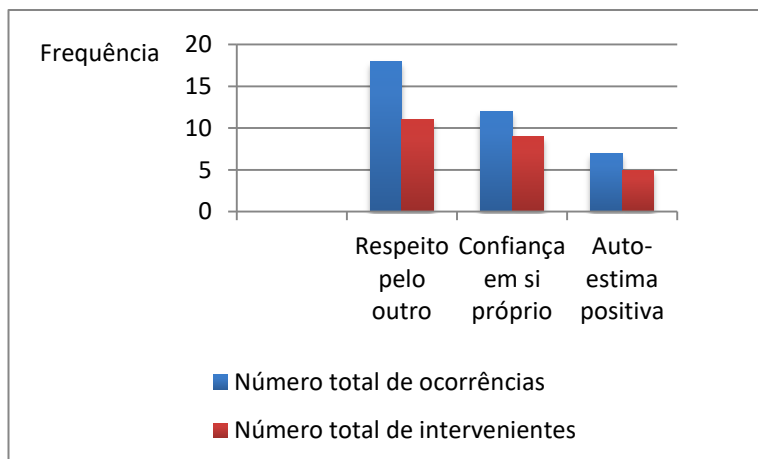


Figura 14. **Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro (1.ª fase das entrevistas)**

Quando analisamos os dados tendo em conta o número total de intervenções codificadas, verificamos que a subcategoria *respeito pelo outro* é mencionada por 37,9% (11) das crianças; a *confiança em si próprio* surge de seguida com 31,0% (9) de crianças a referi-la. A subcategoria menos expressiva é a *autoestima positiva*, com 17,2% (5) das crianças a assinalá-la.

A subcategoria *respeito pelo outro*, valorizada pelo maior número de crianças, ocorreu uma vez no discurso de 45,4% (5) das crianças; duas vezes no discurso de 45,4% (5) das crianças e três vezes no discurso de 9,0% (1) de crianças.

Quanto à subcategoria *autoestima positiva* foi mencionada uma vez por 80,0% (4) das crianças, e três vezes por 20,0% (1).

A subcategoria *respeito pelo outro* é mencionada em 3 entrevistas *focus group*, sendo a subcategoria *confiança em si próprio* mencionada em 3. A subcategoria menos expressiva – *autoestima positiva* – é mencionada em 3 entrevistas *focus group* (**Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.ª fase das entrevista *focus group*).

### **3.2.5. Processos participativos promovidos pelo professor**

No que diz respeito à categoria *processos participativos promovidos pelo professor*, foram codificadas 41 ocorrências, num total de 31 intervenções, tendo em conta 4 categorias de análise.

Numa leitura em termos de frequência de ocorrências, a subcategoria *professor como orientador* com 43,9% (18) é a que apresenta maior expressividade. Igualmente a subcategoria *criança como decisora* é uma das mais valorizadas pelas

crianças que participaram no estudo, obtendo uma percentagem de 31,7 (13). Com menos expressão e igual valor percentual surgem as subcategorias *comunicação não verbal* e *organização em grupos de trabalho*, obtendo 12,2% (5) de ocorrências cada uma delas. A **Figura 15** ilustra em valores totais o número de ocorrências e de intervenções codificadas em cada uma das subcategorias (**Anexo CC – 1.ª fase das entrevistas focus group: Resultados de codificação para a categoria processos participativos promovidos pelo professor**).

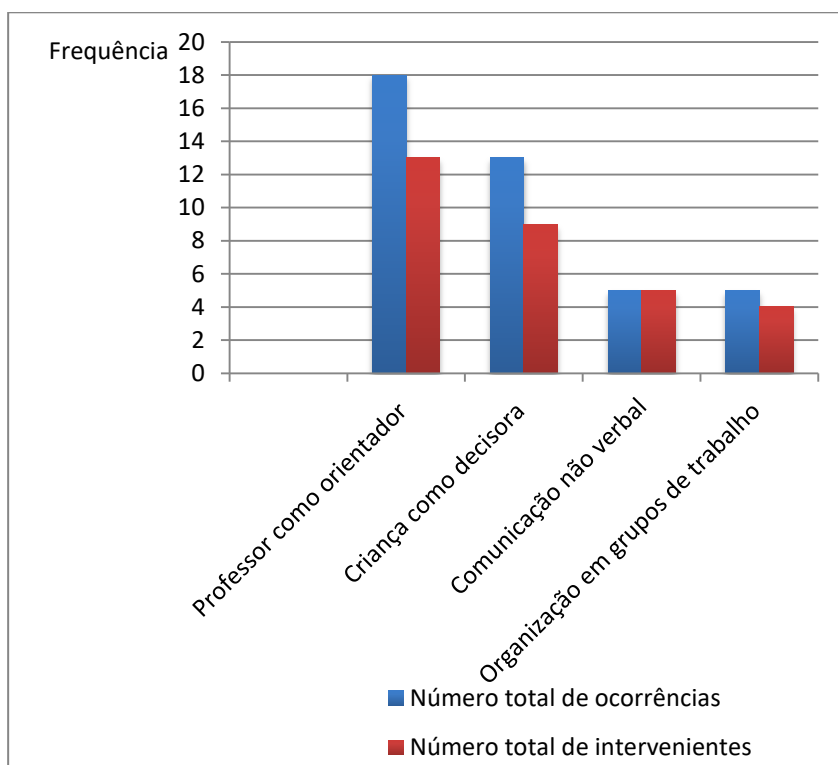


Figura 15. **Processos participativos promovidos pelo professor (1.ª fase das entrevistas)**

Já em termos de número total de intervenções codificadas, verificamos que a subcategoria *professor como orientador*, é mencionada por 44,8% (13) crianças; seguindo-se a subcategoria *criança como decisora*, com 31,0% (9). Quanto às subcategorias menos expressivas, *comunicação não verbal* e *organização em grupos de trabalho*, são mencionadas por 17,2% (5) e 13,8% (4) das crianças, respetivamente.

A subcategoria *professor como orientador* é mencionada nas 5 entrevistas *focus group*, sendo a subcategoria *criança como decisora*, mencionada em 4. As categorias *comunicação não verbal* e *organização em grupos de trabalho* são

mencionada em 2 entrevistas *focus group*. Relativamente à categoria *professor como orientador* ocorreu uma vez no discurso de 69,2% (9) das crianças; duas vezes no discurso de 23,0%(3) das crianças e três vezes no discurso de 7,6% (1) das crianças. A categoria *criança como decisora* surgiu uma vez no discurso de 55,5% (5) das crianças e duas vezes no discurso de 22,2% (2) das crianças (**Anexo M** – Síntese da codificação por categoria: 1.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*).

### **3.3. Resultados de categorização referentes à segunda fase das entrevistas**

À semelhança do subcapítulo anterior, apresentamos em seguida os resultados de acordo com a ordem pela qual elencámos as categorias de análise.

#### **3.3.1. Valorização da experiência vivida: aspetos positivos**

Na categoria *valorização da experiência vivida: aspetos positivos*, foram codificadas 285 ocorrências, num total de 130 intervenções. A **Figura 16** ilustra a distribuição de ocorrências para cada uma das 16 subcategorias codificadas, bem como o total de intervenções que foram codificadas em cada subcategoria. Em anexo podem consultar-se os respetivos valores totais e as suas distribuições percentuais (**Anexo DD** – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *valorização da experiência vivida: aspetos positivos*).

Tendo em conta o número total de ocorrências registadas, verifica-se que a categoria *ludicidade e bem estar* obteve maior expressão, nomeadamente com 10,9%, (31) de ocorrências. Num segundo plano, com 9,1% (26) de ocorrências, surgem as categorias *importância das apresentações públicas na e fora da escola* e a *potenciação das capacidades de expressão e criatividade*. Com 8,8% (25) de ocorrências, surge a categoria *possibilidade de aprender mais sobre a música* e com 8,4% (24) de ocorrências a *possibilidade de socialização e estreitamento de laços*. Salientam-se, ainda, as categorias *empenho das crianças e da docente* com 6,7% (19), *superação de barreiras pessoais*, com 6,3% (18) e *interação e entreajuda entre pares*, com 5,3% (15). Com menor expressão, surgem aspetos como *momentos musicais espontâneos*, com 2,8% (8), *capacitação para trabalhar em grupo*, com 2,1% (6) e *motivação dada pela professora*, com 1,1% (3).

Analisando os dados tendo em conta o total de intervenções codificadas, a categoria mais expressiva é coincidente com a mais frequente em termos de ocorrências, a saber: *ludicidade e bem estar*, com 100,0% (13). Seguem-se as *categorias importância das apresentações públicas na e fora da escola*, e *potenciação das capacidades de expressão e criatividade*, estas duas últimas com 84,6% (11). A *possibilidade de socialização e estreitamento de laços surge* com 76,9% (10) de ocorrências, seguindo-se as categorias *interação e entreajuda entre pares*, *sentido de pertença a um grupo* e *a possibilidade de aprender mais sobre música*, com 69,2% (9). Com menor expressão, surgem, pela mesma ordem, os aspetos registados quando a leitura é feita de acordo com o número total de ocorrências: *momentos musicais espontâneos*, com 38,5% (5); *capacitação para trabalhar em grupo*, com 30,8% (4), e *motivação dada pela professora*, com um 15,4% (2).

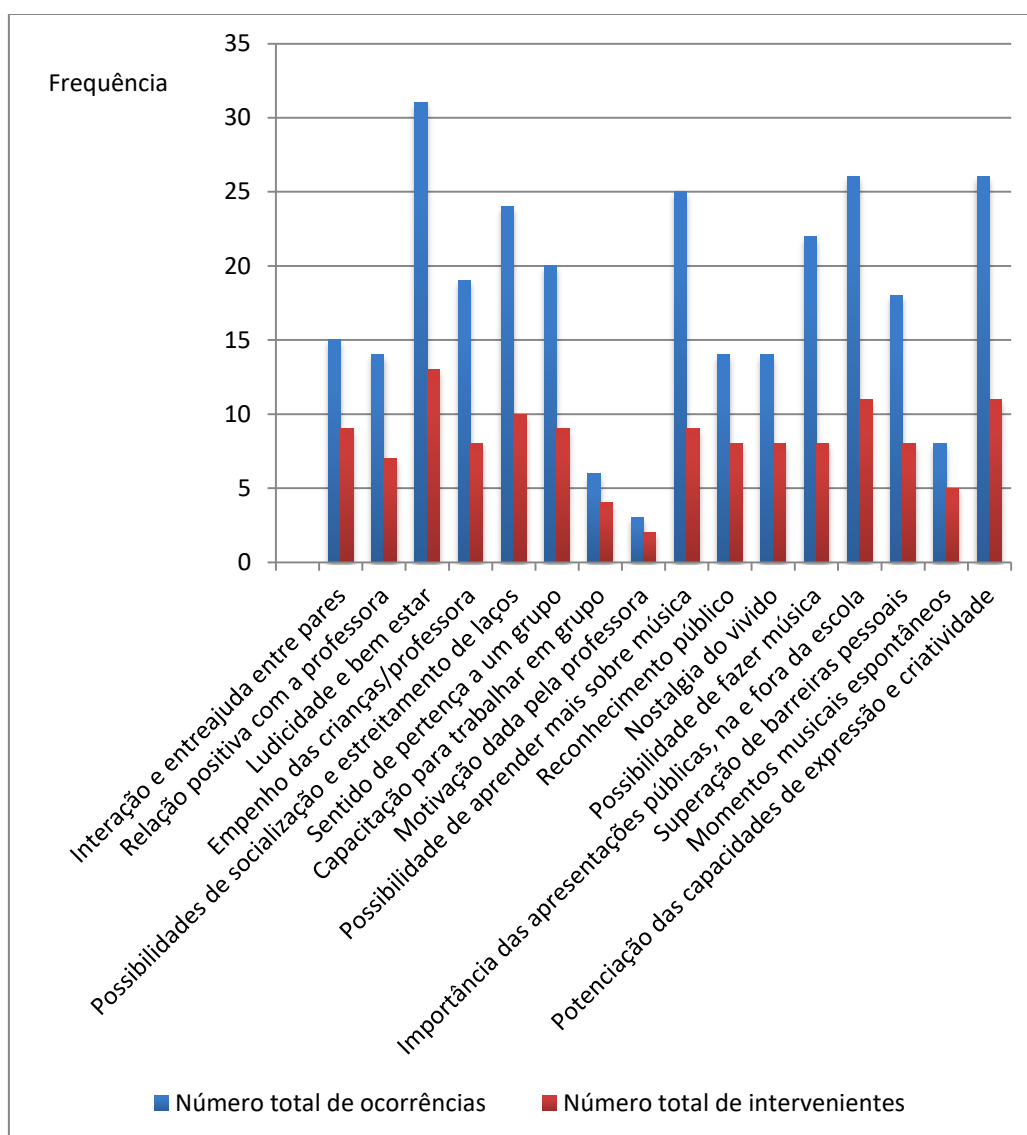


Figura 16. **Valorização da experiência vivida: aspetos positivos (2.ª fase das entrevistas)**

Observando o **Anexo R** (Síntese da codificação por categoria: 2.ª fase das entrevista *focus group*), percebe-se que tanto as subcategorias mais valorizadas como as menos valorizadas, quer seja numa leitura segundo o número de ocorrências, quer seja segundo o número de intervenções, surgem em todas as entrevistas *focus group* realizadas nesta fase do estudo.

A *ludicidade e bem estar*, aspeto mais valorizado e mencionado por todos os participantes desta fase do estudo (13), ocorreu uma vez no discurso de 30,7% das crianças (4); duas vezes no discurso de 30,7% das crianças (4); três vezes no discurso de 15,3% das crianças (2); quatro vezes no discurso de 15,3% das crianças (2) e cinco vezes no discurso de 7,6% das crianças (1).

No que concerne às subcategoria seguintes mais valorizadas, nomeadamente *potenciação das capacidades de expressão e criatividade* e *importância das apresentações públicas na e fora da escola*, ambas foram referidas por 84,6% (11) dos participantes. A primeira, ocorre apenas uma vez no discurso de 45,4% (5) das crianças; duas vezes no discurso de 18,1% (2) das criança; três, quatro e cinco vezes no discurso de 9,0% (1) das crianças.

### **3.3.2. Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos**

A categoria *valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos*, registou 8 ocorrências em 6 intervenções.

Como é possível verificar na **Figura 17**, das 6 subcategorias apuradas, apenas duas surgem nesta fase.

Tendo em conta o número total de ocorrências registadas, verifica-se que a subcategoria *conservação e quantidade do material* foi a mais expressiva, registando-se um total de 62,5% de ocorrências (5), seguindo-se a categoria *reduzido número de horas*, com 37,5% de ocorrências (3). As subcategorias *barulho*, *número elevado de crianças* e *conflito de opiniões* não foram mencionadas nesta fase do estudo por nenhum dos intervenientes do estudo.

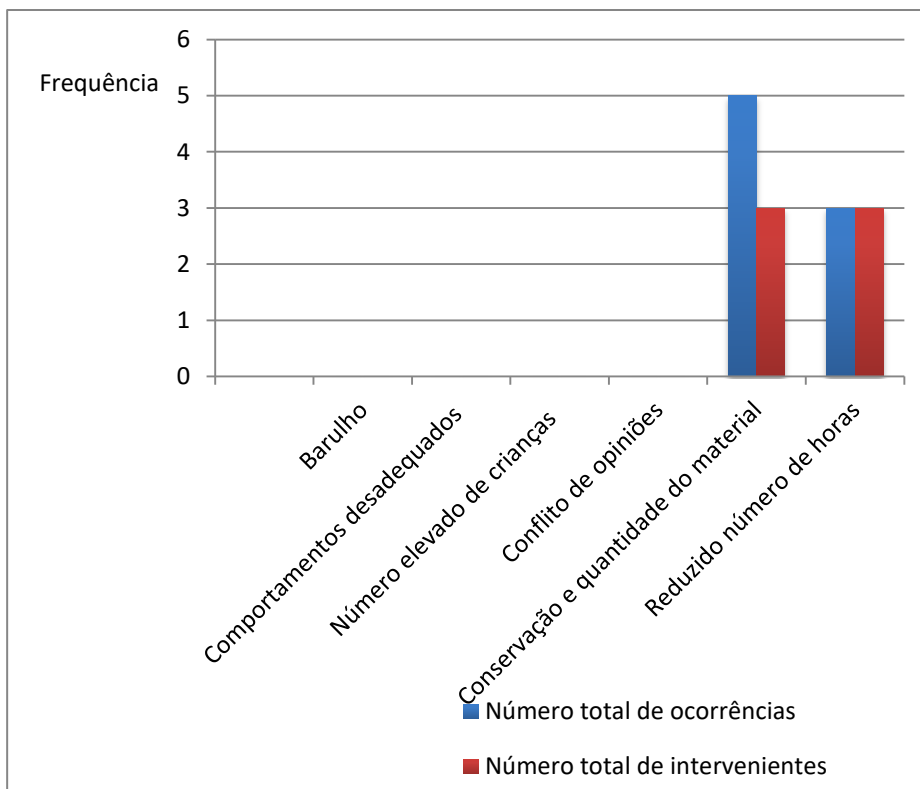


Figura 17. **Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)**

Analisando agora o número total de intervenções codificadas, ambas as categorias obtêm a mesma expressão: 23,1%, ou seja, 3 intervenções em cada uma delas, sendo a subcategoria *conservação e quantidade do material* salientada uma vez no discurso de 33,3% (1) das crianças e duas vezes no discurso de 66,6% (2) das crianças. No que concerne à subcategoria *reduzido número de horas*, foi referida apenas uma vez no discurso da totalidade de crianças que a nomeou como um dos aspetos menos positivos do *Clube Crescer* (3).

A subcategoria *reduzido número de horas* é mencionada nas 2 entrevistas *focus group* e a subcategoria *quantidade do material*, mencionada em 1.

Para um maior detalhe da distribuição das ocorrências por subcategoria e por interveniente sugere-se a consulta do **Anexo EE** – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos*, com os respetivos valores totais e as suas distribuições percentuais. Sugere-se ainda a consulta do **Anexo R** – Síntese da codificação por categoria: 2.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*.

### 3.3.3. Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho

Quanto à categoria *desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho*, registaram-se 37 ocorrências nas 4 subcategorias de análise, num total de 21 intervenções.

Como pode ser observado na **Figura 18** e no **Anexo FF** (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho*), a subcategoria *organização* foi a mais expressiva nesta fase das entrevistas *focus group*, com 37,8% (14) de ocorrências, seguida das subcategorias *responsabilidade partilhada*, com 32,4% (12) de ocorrências, e *responsabilidade pessoal*, com 29,7% (11) de ocorrências. Sem registos de ocorrência surgiu a subcategoria *pontualidade e gestão do tempo*.

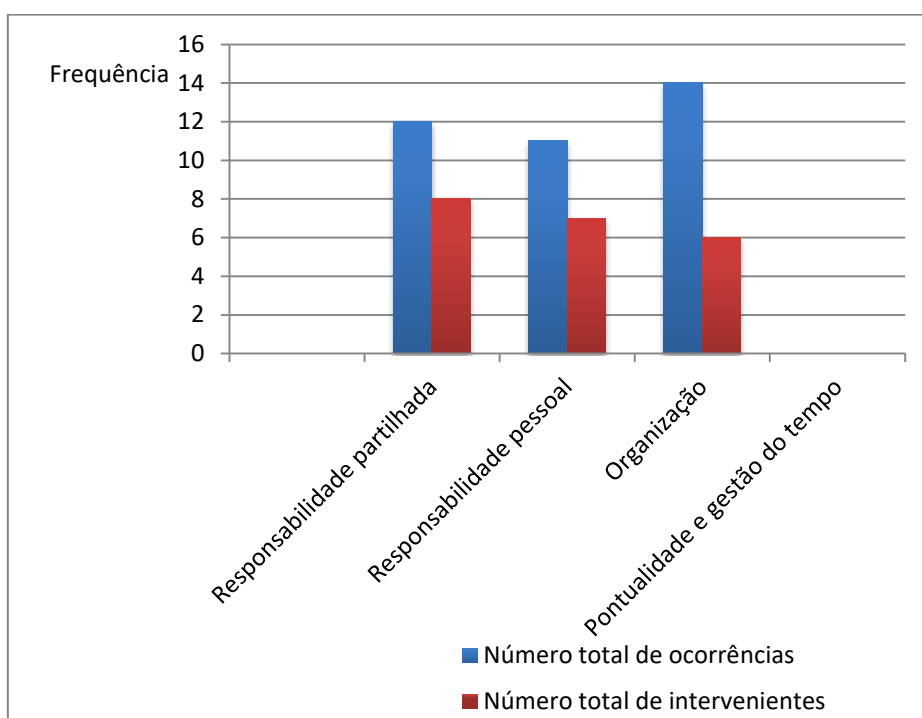


Figura 18. **Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)**

Tendo por base o número total de intervenções codificadas, verificamos que a subcategoria *responsabilidade partilhada*, é mencionada por 61,5% (8) das crianças; seguindo-se a *responsabilidade pessoal*, com 53,8% (7), e a *organização*, com 46,2% (6).

Dos intervenientes nesta fase do estudo, 50,0% (4) menciona a subcategoria *responsabilidade partilhada* uma vez ao longo do seu discurso, e de igual modo 50,0% (4) dos intervenientes mencionam-na duas vezes. A subcategoria *responsabilidade pessoal* ocorre uma vez no discurso de 85,7% (6) das crianças e cinco vezes no discurso de 14,2 % (1). Já a subcategoria *organização* foi mencionadas uma vez por 16,6% (1) das crianças, duas por 33,3% (2) das crianças e três vezes por 50,0% (3) crianças.

As três subcategoria mencionadas nesta fase das entrevistas *focus group* surgem em ambas as entrevistas. *Para uma análise pormenorizado em termos de ocorrências, intervenientes e documentos onde se verifica cada registo, sugere-se a consulta do Anexo R – Síntese da codificação por categoria: 2.ª fase das entrevista focus group.*

#### **3.3.4. Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro**

Das 47 ocorrências codificadas na categoria *desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro*, registou-se 27 intervenções na totalidades das 3 subcategorias de análise.

De acordo com a **Figura 19** e com o **Anexo GG** (2.ª fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do outro*), mediante o número total de ocorrências registadas, verifica-se que a subcategoria com maior expressão foi *confiança em si próprio*, com 46,8% (22). De seguida, e com 27,7% (13) ocorrências, surge a subcategoria *auto-estima positiva*, e, por fim, com 25,5% (12) de ocorrências, surge a subcategoria *respeito pelo outro*.

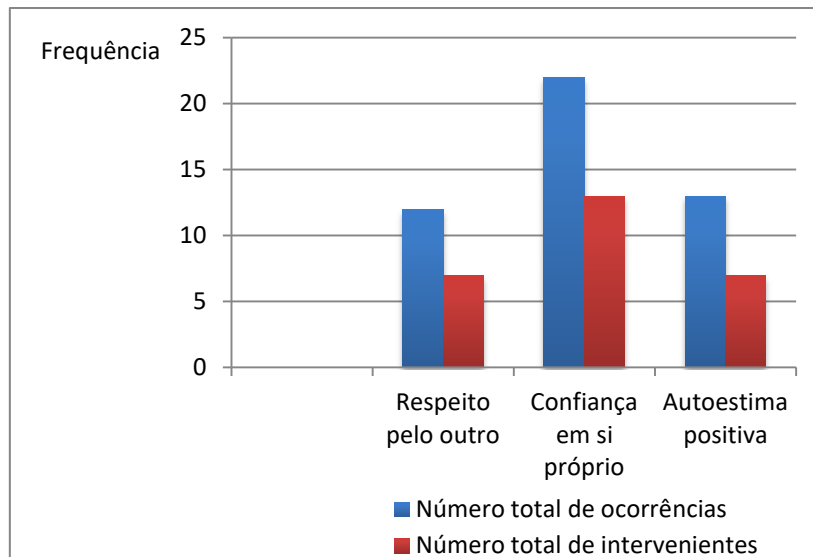


Figura 19. **Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)**

Tendo em conta o número de intervenções, a leitura dos dados pouco difere, tendo a *confiança em si próprio* sido a subcategoria referida pelo maior número de participantes, a saber, 100,0% (13), seguida das subcategorias *respeito pelo outro* e *autoestima positiva*, ambas com 53,8% (7).

A subcategoria, *confiança em si próprio*, referida por todos os participantes desta fase do estudo, ocorreu uma vez no discurso de 53,8% (7) das crianças; duas vezes no discurso de 23,0% (3) das crianças, três vezes no discurso de 15,3% (2) das crianças e cinco vezes no discurso de 7,6% (1) das crianças.

Quanto à subcategoria *respeito pelo outro* foi mencionada uma vez por 28,5% (2) das crianças e duas vezes por 71,4% (5) das crianças. A subcategoria *autoestima positiva* foi mencionada uma vez por 57,1% (4) das crianças, duas vezes por 28,5% (2) das crianças e cinco vezes por 14,2% (1) das crianças.

Todas as subcategorias foram mencionadas no total de entrevistas *focus group*, realizadas nesta fase do estudo, tal como se pode observar no **Anexo R** – Síntese da codificação por categoria: 2.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*.

### **3.3.5. Processos participativos promovidos pelo professor**

A categoria *processos participativos promovidos pelo professor* registou 76 ocorrências, num total de 33 intervenções, tendo em conta 4 categorias de análise.

De acordo com a **Figura 20** e o **Anexo HH** (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*: Resultados de codificação para a categoria *processos participativos promovidos pelo professor*), verifica-se que a subcategoria *criança como decisora*, que obteve 38,2% (29) ocorrências, é a que apresenta maior expressividade, seguindo-se a subcategoria *professor como orientador* que obteve uma percentagem de 36,8% (28) de ocorrências. Com menos expressão surgem as subcategorias *organização em grupos de trabalho*, obtendo 18,4% (14) de ocorrências, e *comunicação não verbal*, com 6,6% (5).

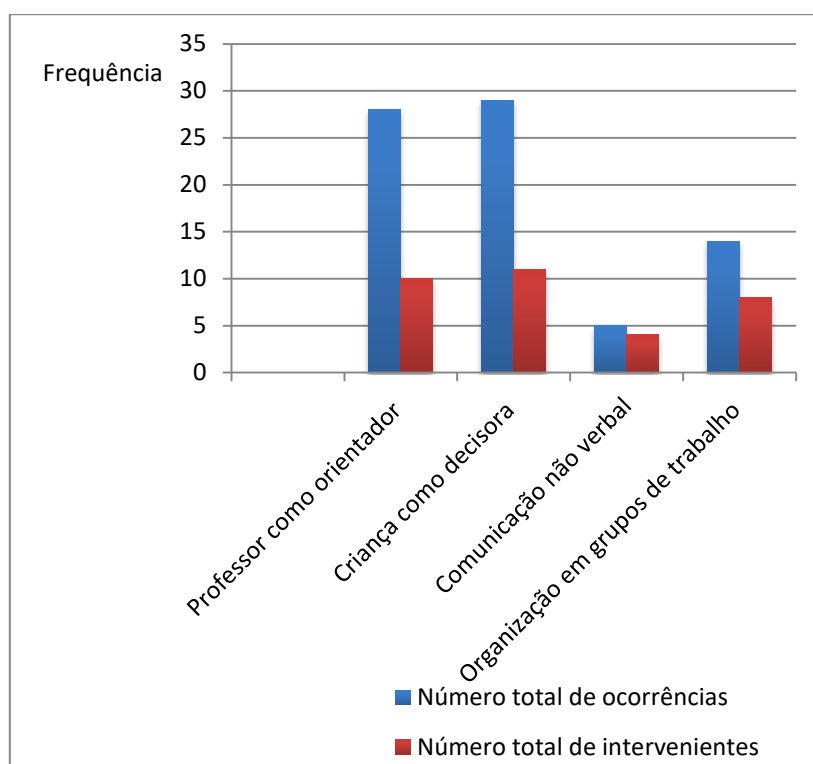


Figura 20. **Processos participativos promovidos pelo professor (2.<sup>a</sup> fase das entrevistas)**

As tendências verificadas numa análise por frequências de ocorrências mantêm-se quando se observa o número total de intervenções codificados, verificamos que a subcategoria *criança como decisora*, é mencionada por 84,6% (11) crianças; seguindo-se as subcategorias *professor como orientador*, mencionada por 76,9% (10) das crianças e *organização em grupos de trabalho* mencionada por 61,5% (8) de crianças. Quanto à subcategoria menos expressiva, *comunicação não verbal*, foi referida por 30,8% (4) crianças.

Todas as subcategorias são mencionadas em ambas as fases das entrevistas *focus group*.

A subcategoria *criança como decisora*, é referida uma vez por 36,3% (4) dos interveniente; duas vezes por 18,1% (2) dos intervenientes; três vezes por 9,0% (1) interveniente; quatro vezes por 18,1%(2) dos intervenientes e cinco vezes por 18,1% (2) dos interveniente. A subcategoria *professor como orientador* é mencionada uma vez por 10,0% (1) dos intervenientes; duas vezes por 4,0% (4) dos intervenientes; três vezes por 2,0% (2) dos intervenientes; quatro vezes também por 2% (2) dos intervenientes e cinco vezes por 10,0% (1) dos interveniente.

No **Anexo R** – Síntese da codificação por categoria: 2.<sup>a</sup> fase das entrevista *focus group*) pode consultar-se com maior detalhe a informação explanada.

## 4. Discussão de resultados e conclusões

Esta secção do trabalho será dedicada à discussão dos resultados do estudo, considerando à vez cada um dos três objetivos específicos que orientaram a investigação. A discussão será articulada com a apresentação das conclusões que considerámos mais pertinentes face à problemática e às questões orientadoras do estudo.

De forma a permitir uma melhor identificação da proveniência dos resultados aqui mobilizados – considerando quer o instrumento de recolha quer a fase do estudo em causa –, utilizaremos as seguintes abreviaturas: Q para os resultados provenientes do questionário; FG\_1f para os resultados obtidos nas entrevistas *focus group* da primeira fase do estudo; e FG\_2f para os resultados obtidos nas entrevistas *focus group* da segunda fase do estudo.

### 4.1. Olhares das crianças e jovens sobre a experiência vivida no *Clube Crescer*

Consideraremos nesta secção o primeiro objetivo do estudo, segundo o qual nos propusemos ***identificar os aspetos que as crianças e jovens consideraram mais positivos e menos positivos da experiência vivida no Clube Crescer.***

Mediante a análise qualitativa dos resultados globais, anteriormente apresentada, constatámos ser possível identificar e explorar um conjunto de variáveis que pela sua natureza permite construir um olhar cruzado sobre os efeitos positivos e negativos da experiência vivida pelas crianças. Dessa análise, emergem três categorias que, de algum modo, apontam para os principais resultados alcançados com o estudo e constituem três âmbitos de discussão sobre os quais importa tirar conclusões.

Esta secção do trabalho irá ser, assim, organizada em torno dessas categorias, a saber: *bem estar e ludicidade; sociabilização; e valorização da prática artística performativa.* Para cada categoria, iniciaremos a discussão centrando-nos nos **aspetos mais positivos**, passando depois aos **aspetos menos positivos**.

#### 4.1.1. *Ludicidade e bem estar*

No âmbito de uma categoria que definimos como ***ludicidade e bem estar***, destacamos os sentimentos de *felicidade e de motivação vivenciados nos ensaios e*

nas atividades públicas por parte das crianças(75,4%, n=46, Q). Consideramos que o ambiente salutar vivido no *Clube Crescer* foi fundamental para o parecer generalizado de *bem estar* que as crianças identificam como umas das grandes mais-valias do seu envolvimento no projeto. O *respeito pelo outro* (37,9%, n=11, FG\_1f) e a valorização do seu trabalho, independentemente do seu melhor ou pior desempenho, contribuiu para o aumento da segurança de cada um no grupo, logo, para o bem estar de todos. O excerto que se segue ilustra a atmosfera vivida entre pares: “*No Clube não havia ninguém que dissesse mal, estávamos todos em harmonia*” (E6\_1f\_A5).

A criação de um espaço que permitisse explorar as potencialidades musicais e artísticas de cada um, sem receios de julgamentos por parte de terceiros, corroborou para que o projeto funcionasse como “incubadora de talentos”, em que todos assistiam e contribuía para o crescimento de todos. A *motivação dada pela professora* (37,9%, n=11, FG\_1f) a estas descobertas individuais foi deveras importante para a crescente envolvimento das crianças no *Clube* e para a potenciação das suas potencialidades artísticas.

As estratégias e dinâmicas implementadas, de cariz não formal, contribuíram para que as crianças considerassem este, um *espaço lúdico* (62,0%, n=18, FG\_1f) pela informalidade das vivências e o constante reforço positivo dado pela docente, o que acabou por contribuir também para a superação de *barreiras pessoais* (31,0%, n=9, FG\_1f) e para o pulsar generalizado de *bem estar e ludicidade*. A unidade de registo que se segue ilustra o que afirmamos: “*Ao longo do tempo, com o à vontade fomos perdendo a vergonha de ...tar à frente das pessoas a cantar fazer aquilo que gostávamos*” (E6\_1f\_A3).

Nesta categoria de análise não foram elencados aspetos negativos. Porém, pese embora o ambiente familiar vivido ter sido apontado como uma mais-valia do projeto, não invalida o facto de, por vezes, ter dificultado a dinâmica de trabalho, como ilustra o seguinte segmento: “*Tínhamos mais confiança nas pessoas e por isso brincávamos mais*” (E6\_1f\_A2). O convívio salutar e informal que se vivia no *Clube Crescer* foi propício à conversação paritária, mas explicaremos detalhadamente esta questão no subcapítulo que se segue por se adequar mais ao tema em análise.

#### **4.1.2. Sociabilização**

Numa segunda categoria identificada e que relacionamos com a *sociabilização*, constatámos que, ao partilharem o mesmo espaço semanal, com pessoas inicialmente desconhecidas, ou com as quais mantinham uma relação meramente cordial, as crianças alargaram a sua rede social e as *possibilidades de socialização e de estreitamento dos laços* (58,6%, n=17, FG\_1f). O facto de poderem *conhecer e*

*conviver com amigos* (59,0%, n=36, Q) foi um fator de motivação do grupo e que ajudou à permanência no projeto. As dinâmicas de trabalho cooperativo implementadas contribuíram igualmente para promover a *ajuda entre colegas* (68,9%, n=42, Q) e uma maior *interação com o outro* (55,1%, n=16, FG\_1f), como ilustra o exemplo: “*por exemplo nos xilofones (...), quando algum não percebia a pessoa que estava ao lado, ou aqueles que apanhavam mais depressa, ou assim ajudavam os outros*” (E6\_1f\_A2).

Assim, podemos concluir que as múltiplas horas de interação com uma diversidade de pessoas, promoveu o respeito mútuo e potenciou a *capacidade para trabalhar em equipa* (91,8%, n=56, Q). Todos estes factores contribuíram para criar esta atmosfera e um ambiente agradável no seio deste grupo. Os excertos que se seguem ilustra o que se afirma: “*(...) muitos nem se conheciam, muitos nem se tinham visto na escola, mas eu acho que quando se juntaram começaram também a fazer parte de uma só turma que era o “Clube Crescer”* (E1\_1f\_A1).; “*O Clube era de todos, toda a gente fazia parte de tudo*” (E1\_2f\_A5).

A expressão “uma só turma” espelha o *sentimento de pertença ao grupo* (44,8%, n=13, FG\_1f) e o ambiente familiar que se vivia entre as crianças. Mais do que um participante de um projeto com elementos isolados de várias turmas, as crianças passaram a sentir-se uma entidade dentro da escola, como ilustra a seguinte unidade de registo: “*Dávamo-nos todos bem, era uma espécie de família*” (E2\_1f\_A5).

Também a *relação positiva estabelecida com a professora* (62,0%, n=18, FG\_1f) contribuiu para o ambiente generalizado de bem estar, saindo, esta, igualmente fortificada uma vez que, quer as dinâmicas utilizadas, quer o elevado número de horas de contacto, favoreceram a informalidade da relação, aspeto menos provável de ocorrer num contexto formal de sala de aula. A importância deste fator é visível nas unidades de registo que se seguem: “*Nós íamos lá [ao Clube Crescer] porque gostávamos do ambiente, gostávamos da professora, gostávamos do que íamos lá fazer*” (E1\_1f\_A2); “*A dada altura a stora deixou de ser a nossa stora para ser a nossa amiga e acho que isso é importante*” (E2\_1f\_A3).

O convívio regular e o à vontade que se foi criando permitiu gerar uma atmosfera propícia ao aumento da confiança no grupo, logo, ao aumento da *confiança em si mesmo* (31,0%, n=9, FG\_1f), e que se traduziu também numa maior *autoestima positiva* (17,2%, n= 5, FG\_1f).

Esta valorização das capacidades pessoais é ilustrada pelo excertos que se seguem: “*Eu acho que começámos a acreditar mais em nós*” (E2\_1f\_A2); “*Às tantas percebemos que, ok, eu sou bom nisto, portanto eu consigo fazer, eu já tenho confiança em mim, eu vou fazer porque eu já sei que consigo e não só para as outras pessoas me dizerem que eu consigo*” (E2\_2f\_A6).

A confiança em si próprio, aspeto essencial para levar a cabo um projeto desta natureza aos “palcos”, constituiu uma das nossas preocupações. Por esta razão, os ensaios, para além da preparação técnica, serviam também para treinar as crianças psicologicamente para lidar com a pressão de enfrentar o público.

Segundo a nossa experiência profissional, temos constatado que este aspeto é fundamental na medida em que permite otimizar o potencial individual, mas que é pouco trabalhado em apresentações escolares desta natureza. Muitas crianças que tinham papéis de maior destaque, nomeadamente os solistas cantores, embora revelassem grande competência técnica/artística, demonstravam fragilidade em termos de confiança em si próprios e, não raras vezes, aquando dos ensaios em grande grupo, acusavam o efeito da pressão, inibindo-se ou chegando mesmo a recusar-se (momentaneamente) a atuar perante o grupo. A nossa intervenção, nestes casos, foi no sentido de transmitir-lhes confiança através da valorização das suas capacidades, de fazê-las entender que esse processo de desconforto perante a exposição pública era natural, e de demonstrar-lhes o quão importante seria para elas enfrentarem os seus anseios para que se fortalecessem enquanto indivíduos. Consideramos que este foi um dos pontos fortes do *Clube Crescer*, tal como é expresso nos relatos das crianças, uma vez que todas a quem foram lançados desafios os agarraram e obtiveram melhorias reveladoras de uma autoestima mais reforçada: *“Para mim foi a confiança mesmo, eu confiava em mim, mas para cantar sozinha assim à frente de toda a gente não... não fazia parte do meu imaginário”* (E2\_1f\_A2).

O projeto artístico *Clube Crescer* alicerçou-se também em valores essenciais para o saber viver em comunidade, razão pela qual consideramos que contribuiu para uma maior sociabilidade deste grupo. Esta ideia vai ao encontro do que defende Lemonchois (2010) que considera que projetos de natureza artística, em contexto educativo não formal, são fundamentais para promover a cidadania. Assim, fatores como a *capacidade de organização* (17,6%, n=6, FG\_1f), a *responsabilidade pessoal* (41,4%, n=12, FG\_1f), a *responsabilidade partilhada* (34,4%, n=10, FG\_1f), e a *pontualidade* (85,2%, n=52, Q) saíram também reforçados após esta experiência.

Começamos por atentar no facto do *Clube Crescer* ter potenciado o *respeito pelo outro*, centrando-nos, para tal, nas seguintes unidades de registo: *“(...) ao longo do tempo fomo-nos habituando uns aos outros”* (E6\_1f\_A2); *“Então, nós sentíamos-nos bem com toda a gente, não interessava se era mais novo ou mais velho; se era preto, se era branco, se era chinês”* (E2\_2f\_A2).

De facto, o respeito pelo outro foi algo enfatizado ao longo dos três anos da sua implementação, quer nas ações desenvolvidas, quer nas estratégias utilizadas, sendo notória a sua valorização também por parte das crianças, tal como já referimos.

Outra questão muito importante relacionada com o sucesso do *Clube Crescer* foi a necessidade de uma meticulosa *organização*, razão pela qual foram delegadas tarefas, existindo responsáveis para cada uma delas. As unidades de registo que se seguem ilustram bem a complexidade, em termos de detalhe técnico, de cada espetáculo: “O maior stress foi em organizar os utensílios que nós precisávamos [para cada peça de um espetáculo], tínhamos que ter tudo muito organizado” (E2\_2f\_A2);

*“Nós precisávamos sempre de pensar o que tínhamos que fazer: pá, tens que trazer isto, tens que trazer aquilo, isto tem que estar aqui, aquilo não pode estar aqui, alguém tem que meter aquilo, atenção às cortinas: tem que se tapar para não se ver lá para dentro do palco, atenção às entradas...às saídas...depois as luzes: tê que entrar ao mesmo tempo que não sei o quê...”* (E2\_2f\_A3).

O facto de cada criança ter a sua cota parte de responsabilização face a cada uma das peças em que intervinha – nomeadamente transportar o seu instrumento, mudar de figurino, etc. –, exigiu muita organização pessoal e uma articulação entre os vários grupos. Até porque muitas crianças tocavam na primeira peça e só voltavam ao palco a meio ou no fim do espetáculo. Assim, o sucesso em termos globais do projeto dependia de uma ágil articulação entre todos.

Ao longo do tempo, fomos nos apercebendo de que a estratégia das crianças assistirem aos ensaios de forma faseada, integrando o grupo de forma gradual até ao momento em que todos assistiam à totalidade das intervenções musicais, permitiu que o grupo ficasse a par de todos os pormenores do espetáculo. Deste modo, apesar de haver responsáveis por cada tarefa, muitas das crianças que não estavam incumbidas de as fazer, acabavam por auxiliar os colegas na sua concretização. Esta interação e aprendizagem cooperativa vai ao encontro da linha de pensamento defendida por Vygotsky (2001) e por Freire (1996), sendo também identificada pelas crianças do estudo como uma mais-valia, como expressam os excertos: “Estávamos sempre prontos a ajudar, um sabia uma coisa, o outro não se lembrava e íamos sempre ajudar” (E1\_2f\_A3); “(...) eu estava nas luzes e posso-me ter esquecido de ligar uma luz e vai lá alguém e diz...olha a luz, olha a luz!” (E1\_1f\_A4).

Relativamente à *responsabilidade*, em particular à responsabilidade partilhada referimo-nos, por exemplo, ao conjunto de tarefas a desempenhar em pequeno ou em grande grupo, cuja concretização dependia da capacidade de interação dos intervenientes para um objetivo comum. Já a responsabilidade pessoal tem que ver com o desempenho pessoal de cada um, por exemplo, a noção do que cada um necessitava de levar ou retirar do palco, em cada peça. Estes mecanismos eram alheios à docente, no sentido em que dependiam unicamente da ação individual, o que exigia um certo grau de autonomia. Os benefícios desta estratégia foram visíveis ao

longo do tempo no desempenho que as crianças tiveram nas performances finais, inclusive na qualidade do produto artístico criado, como se ilustra nas seguintes unidades de registo: “*todos os ensaios, toda a preparação que nós tínhamos ajudou-nos também como pessoas a termos responsabilidades*” (E1\_2f\_A3); “*(...), eu tinha uma responsabilidade de tocar bem o meu instrumento e assim o grupo ser cada vez melhor*” (E2\_1f\_A4).

A *pontualidade* foi de igual modo um fator essencial para o sucesso do projeto pois dele dependia o proveito dos ensaios. O tema foi objeto de reflexão entre o grupo, com vista à sensibilização para o impacto que um atraso de um solista, por exemplo, teria no decorrer das dinâmicas, impedindo o grupo de interpretar determinada peça cujo “ator” principal ainda não tinha chegado. Ao longo do tempo este questão foi melhorando tendo a maioria das crianças (65,6%, n=40, Q) chegado *sempre* a horas aos ensaios.

No que diz respeito aos aspetos menos positivos identificados pelos alunos, constatámos que apesar de no *Clube Crescer* terem sido implementadas estratégias com vista a minimizar situações de conversação parasita, nomeadamente a criação de pequenos *ensembles* musicais e a junção gradual dos vários grupos de trabalho, o fator *barulho* (34,5%, n=10, FG\_1f) foi o mais enfatizado pelas crianças. Também os *comportamentos desadequados* (17,2%, n=5, FG\_1f), foi um dos aspetos considerados menos positivos. Porém, a opinião generalizada em termos do comportamento e atitude que cada um tinha nos ensaios e apresentações públicas é bastante positiva, uma vez que a maioria das crianças (72,1%, n=44,, Q) considera ter mantido um comportamento perturbador apenas *muito poucas vezes*. Este sentir geral de adequação de conduta é expresso igualmente na questão da atenção dispensada aquando dos ensaios (49,2% das crianças afirmam ter estado *sempre* atentas nos ensaios e 50,8% afirmam ter estado *a maior parte das vezes*). Assim, os fatores *barulho* ou *comportamentos desadequados* poderão, neste contexto, estar mais associados ao facto do tipo de dinâmicas de trabalho do *Clube* promoverem a socialização e interação entre pares, ou do facto de, aquando da junção de todos os grupos, ser inevitável o compasso de espera das crianças para a entrada em cena, do que propriamente a uma atitude premeditada de provocação do adulto ou de colegas, de criação intencional de problemas ao trabalho em curso ou de desinteresse face às propostas. O seguinte segmento dá-nos algumas pistas nesta mesma direção: “*Também com o à vontade que fomos ganhando com as pessoas que frequentam o Clube, vamos ficando mais abertas com elas e começamos a falar um pouco mais*” (E1\_1f\_A2).

O reconhecimento de que este tipo de atitude constituiu um prejuízo para o desempenho geral foi expresso pelo grupo de crianças da 1.<sup>a</sup> fase do estudo, tal como

ilustra o discurso de um dos intervenientes: “*Nós gostávamos de estar lá [no Clube], mas alguns não se calavam e nós queríamos fazer as coisas e depois não conseguíamos aprender quase nada nesse dia*” (E2\_1f\_A2).

#### **4.1.3. Valorização da prática artística performativa**

A terceira categoria emergente inscreve-se na *valorização da prática artística performativa*, aspeto para nós muito importante, uma vez que o projeto que implementámos se centrou numa abordagem à música e a áreas expressivas com ela relacionadas.

Apesar das intencionalidades de teor artístico inerentes ao projeto, não foi nosso objetivo aferir os conhecimentos artísticos adquiridos por este grupo. Porém, foi possível verificar que este aspeto foi reforçado, na medida em que praticamente a totalidade das crianças passou a dar maior valor à prática artística musical (95%, n=58, Q), tal como ilustra o segmento: “*Eu já gostava bastante de música antes do Clube Crescer por isso é que me juntei, e ao juntar-me eu descobri coisas novas e aprofundei o meu gosto*” (E1\_2f\_A2).

Os dados não nos permitem tirar ilações no sentido de afirmar que as crianças que não valorizam as artes performativas, ao frequentarem um projeto desta natureza, atribuem maior valorização a estas áreas. Porém, são reveladores de que as crianças que já as apreciam, aumentam substancialmente o seu interesse e envolvimento. Para esse aumento contribuiu a exposição a um leque diversificado de práticas artísticas performativas (música, dança, expressão dramática) e a exploração de um espólio instrumental habitualmente inexistente nas salas de aula portuguesas, que permitiram recrear ambientes sonoros de áreas musicais tão dispares como o jazz, pop e/ou fado. A possibilidade das crianças terem à sua disposição uma panóplia organológica diversificada (instrumental Orff, baixo elétrico, guitarras, teclados, bateria, etc.), aguçou a sua exploração. Por outro lado, a partilha de aprendizagem entre pares, aumentou o número de alunos com vontade de explorar outros instrumentos, potenciando assim um maior envolvimento de cada um no grupo, e, paralelamente, o seu conhecimento e desempenho artísticos. Os segmentos expressam o que afirmamos: “*(...) gostei não só da parte de estarmos a atuar, foi também - ah, o que é que tu fazes no xilofone, que fazes na guitarra ou na bateria - e às vezes tentava fazer o que a outra pessoa fazia*” (E1\_2f\_A1); “*Por exemplo, no grupo de dança, o A2 conheceu outras pessoas de outras turma que faziam não só a dança: cantavam, tocavam instrumentos, então, foi aprendendo a tocar com eles... e assim até fomo-nos conhecendo melhor uns aos outros*” (E2\_2f\_A3).

Assim, constatou-se que, para muitas crianças, esta foi uma oportunidade de *terem uma atividade musical regular* (57,3%, n=35, Q) e uma possibilidade de *poderem participar em concertos* (57,3%, n=35, Q), ao mesmo tempo que *ocupavam os seus tempos livres* (39,3%, n=24, Q) de forma saudável. Também o facto de terem a *possibilidade de fazer música* (41,3%, n=12, FG\_1f) e *aprender mais sobre a música* (41,3%, n=12, FG\_1f), contribuiu para a valorização das práticas artísticas, tendo inclusive potenciado as *capacidades de expressão e criatividade* (17,2%, n=5, FG\_1f). Os segmentos que se seguem ilustram a perceção da potencialidade do *Clube* para as questões da criatividade e da expressão, que muitas vezes são inibidas devido ao receio de exposição pública ou timidez excessiva da criança: “[O Clube] era bom porque as pessoas puxavam pela imaginação e tentavam ser criativas” (E6\_1f\_A5); “(...) há aquelas pessoas mais tímidas e...e mais fechadas e que depois com o tempo vão-se abrindo e ...e cada vez vão cantando melhor” (E6\_1f\_A6);

Paralelamente, salienta-se a importância atribuída por este grupo de crianças aos *conhecimentos artísticos da professora* (73,8%, n=45, Q) para o sucesso dos espetáculos e do projeto em si. A capacidade de integrar as ideias e potencialidades das crianças nas práticas artísticas implementadas exigiu da docente, por um lado, conhecimentos técnicos de teor musical, mas também uma enorme plasticidade, no sentido de conseguir adaptar-se aos gostos musicais das crianças, não se demitindo do seu papel de ampliar e guiar o grupo, rumo a outros caminhos e sonoridades musicais. As crianças desenvolveram um sentimento de pertença por reconhecer no todo final, um pouco de si, do seu contributo pessoal. Esta ideia de produto artístico partilhado corrobora com os pressupostos defendidos por Gohn (2014) e Prendas (2015).

Sendo uma das finalidades do projeto o alargamento das vivências artísticas musicais das crianças, isto implicou o *conhecimento de novas peças e estilos musicais* (73,7%, n=45, Q).

Apresentamos algumas unidades de registo que ilustram em que medida essas vivências se revelaram frutíferas para o alargamento dos horizontes musicais das crianças:

*“Acho que o teatro que nós fizemos de todos os estilos musicais ao longo do tempo fez-nos ficar a conhecer um pouco de tudo no mundo da música. Nós abrimos muito mais o nosso gosto musical, sei lá...já podíamos ouvir um pouco de tudo e conseguíamos ouvir”* (E2\_2f\_A6).

*“À medida que fomos conhecendo vários tipos de música, como o jazz, comecei a aprender géneros que não conhecia muito bem, conhecia mas não apreciava, à medida que fui ouvindo mais (...) fui gostando mais e acho que mudou o meu...o meu gosto pela música”* (E6\_1f\_A4).

A prática musical contribuiu também para potenciar a autonomia do grupo uma vez que as crianças acabavam por se organizar e encontrar durante a semana por iniciativa própria, como ilustra o exemplo: *“E às vezes nós éramos capazes de não só nos ensaios, porque nós juntávamo-nos muitas vezes para tocar e pedíamos autorização para usar a sala e estávamos mesmo por nós mesmos, sem a stora ´tar lá, nós ensaiávamos por nós”*. (E1\_2f\_A3).

Na primeira fase do estudo não foram identificados “aspetos menos positivos” relevantes associados a esta categoria de análise, o que reforça a sua pertinência.

Para concluir, realça-se o facto de uma das crianças da primeira fase do estudo sugerir a divulgação e replicação do projeto *Clube Crescer* noutras escolas, pelas mais-valias que lhe reconhece, como ilustra o exemplo:

*“Acho que nós devíamos ter dado a conhecer o CC fora da escola mais do que fizemos. Ou seja, nós fomos atuar a alguns sítios fora da escola mas nunca demos realmente a conhecer a um público assim tão grande aquilo que nós fazíamos e que e...sei lá, nem que fosse para as outras escolas saberem o que fazíamos e fazerem também porque nós todos adorávamos aquilo então nas outras escolas haveria de ser o mesmo acho que era só espalhar o clube”* (E2\_1f\_A4).

Os resultados da análise do primeiro objetivo do projeto, indicam que um modelo *“Clube Crescer”* revela potencialidades para ser replicado noutros contextos, porém, privilegiando as dinâmicas próprias desses contextos e dos públicos envolvidos. Apesar das atividades poderem ser diferentes das implementadas, por mobilizarem outros dinamizadores e crianças com outros focos de interesse, as estratégias de implementação poder-se-iam replicar, nomeadamente a articulação entre os momentos formais e não formais em contexto escolar, o recurso a metodologias participativas e a promoção de valores de cidadania essenciais à vida em comunidade.

Esta ideia surge valorizada pela análise quantitativa dos aspetos mais e menos positivos identificados pelos participantes. Para os primeiros, contamos 322 referências, enquanto para os segundos o número é de apenas 20. Esta discrepância na valorização entre categorias de análise permite reforçar o alcance positivo deste tipo de projetos artísticos, desenvolvidos especificamente em contexto educativo, pelos benefícios que estes têm para as crianças envolvidas, em áreas de formação artística e pessoal e social, tal como afirmam Pinto (2006), Gohn (2014) e Prendas (2015).

## 4.2. Processos de participação no *Clube Crescer*: promoção e valorização

No que concerne ao segundo objetivo do estudo, que se propõe ***identificar as características dos processos de participação promovidos pela docente investigadora que as crianças mais valorizaram***, emergiram igualmente da análise qualitativa dos resultados um conjunto de três categorias.

Assim sendo, esta secção do trabalho irá ser organizada em função das seguintes categorias: *professor orientador*; *criança como decisora*; e *estratégias pedagógicas inerentes aos processos participativos*.

Antes de passarmos à discussão de cada categoria elencada, gostaríamos de clarificar dois conceitos essenciais para essa discussão: o conceito de “*participação da criança*” e o conceito de “*processos participativos*”. Entendemos que a atitude de *participação* das crianças durante o projeto foi revelada por ações em que demonstraram maior ou menor capacidade de opinarem e de decidirem acerca de questões que a elas diziam respeito. Assim, identificámos como “*processos participativos*” o conjunto de procedimentos metodológicos que, de algum modo, terão permitido promover o papel ativo da criança e a expressão das suas ideias, em todas as fases do projeto e em todas as decisões a ele inerentes.

### 4.2.1. Professor orientador

Uma primeira categoria emergente da análise dos resultados foi por nós definida como *professor como orientador*. As crianças atribuíram ao professor o papel de orientador (44,8%, n=13, FG\_1f), na medida em que, mais do que ensinar, a sua função passou por organizar as dinâmicas de grupo, ajudar a articular e colocar em prática as ideias de todos, dando-lhes ferramentas para que, de forma autónoma, alcançassem os seus objetivos e desenvolvessem o seu potencial musical/artístico. A unidade de registo que se segue, esboça as estratégias utilizadas para colocar em prática o que referimos: “*A professora dizia – ok, se querem fazer uma atuação de dança vamos pensar na música, vamos pensar no estilo de dança que vamos fazer, vamos pensar nos passos, vamos pensar no tempo...*” (E2\_1f\_A3). Ora a afirmação sugere que no *Clube Crescer* a voz das crianças era ouvida, mas espelha de igual modo o professor como orientador, aquele que ajuda a pensar e estruturar o que fazer e como fazer para concretizar objetivos pretendidos.

Importa, contudo, esclarecer que o facto de o adulto surgir como orientador não implicou uma irrelevância do seu papel ao longo do processo, ou que as decisões tivessem sido todas colocadas do lado da criança. O adulto, para além de mediador de

conflitos e dos diferentes interesses do grupo, foi o decisor final em caso de impasse, usando para tal o bom senso e o pulsar geral da tendência massiva das crianças.

Assim, podemos afirmar que o reconhecimento da importância de um adulto capaz de articular os vários grupos e suas dinâmicas de trabalho, questões pensadas meticulosamente no *Clube Crescer*, foi um aspeto identificado e reconhecido pelas crianças como uma das importantes mais-valias do *Clube*, tal como ilustra a seguinte unidade de registo: “*Claro que a stora também ajudava porque nós não tínhamos capacidade assim para gerir um espetáculo*” (E1\_1f\_A3).

Interessante analisar o discurso da criança citada que refere que a professora “também ajudava”, o que sugere uma partilha de poderes e de liderança, tal como aconteceu.

Numa outra unidade de registo sugere igualmente valorizado o papel do adulto nas dinâmicas implementadas no *Clube Crescer*. “(...) às vezes nos projetos o que falta é termos alguém para ser o nosso mentor, ou para nos dar uma pequena indicação” (E1\_1f\_A5).

Assim, indo ao encontro da mesma linha de pensamento em que se situam Hart (1993), Hurtado (2006) e Neto (s.d.), podemos afirmar que em processos participativos negligenciar o papel do adulto é um erro, uma vez que este é a figura essencial para orientar, mediar e ajudar a concretizar os objetivos planeados em conjunto.

#### **4.2.2 Criança como decisora**

A segunda categoria emergente da análise dos resultados foi a categoria *criança como decisora*. Neste caso, as crianças salientaram a importância das suas ações enquanto decisoras ao longo do processo de trabalho no *Clube Crescer* (31,0%, n=9, FG\_1f).

Apresentamos de seguida uma unidade de registo que servirá de mote para prosseguirmos com a discussão:

*“(...) muitas das alterações das peças foram dadas pelas várias opiniões dos membros do Clube, um dizia uma coisa e o outro dizia – ah, isso ficava bom mas era assim... – e o outro dizia – ah, isso também ficava melhor se usasses mais isso, e o outro – não, ficava melhor se retirássemos aquilo”* (E6\_1f\_A1).

A unidade de registo apresentada esboça o processo de construção das peças e clarifica a metodologia de trabalho do *Clube Crescer*. O facto das crianças terem oportunidade de dar a sua opinião ( 32,4%, n=20, Q) e terem voz ativa nas decisões, quer em relação à escolha do repertório, quer em relação aos próprios arranjos

instrumentais, levou-as a potenciar os seus níveis de participação, melhorando igualmente a sua capacidade crítica reflexiva. Quando falamos em “níveis de participação”, referimo-nos à escada de participação defendida por vários autores que aqui invocamos por se centrarem na nossa linha de atuação, a saber, Hart (1993), Trilla e Novella (2001) e Lansdown (2005), que, tal como nós constatámos neste projeto, também afirmam existir diferentes níveis e tipologias de participação.

Estando os níveis de participação da criança diretamente relacionados com o papel do adulto nos projetos, consideramos que no *Clube Crescer* foram colocados em prática os sexto e sétimo níveis de participação descritos por Hart (1993), que correspondem ao facto das tomadas de decisão (nomeadamente em termos de arranjos, escolha de obras a trabalhar, textos e alguns pormenores técnicos) terem sido compartilhadas por adultos e crianças, mas o projeto em si desenhado pelo adulto, neste caso, a docente investigadora.

Já na escada de Lansdown (2005), poder-se-á afirmar que os níveis de participação vivenciados por este grupo de crianças, de entre três que o autor define, foi o segundo, designado pelo autor por “*participatory processes*” (p.14), no sentido em que há o cunho pessoal das crianças em vários aspetos do mesmo, como atrás referimos.

Indo também ao encontro do que defendem Trilla e Novella (2001) podemos afirmar que as crianças que mais se envolveram no projeto e que desempenharam mais funções deram um maior contributo para a sua construção. No *Clube Crescer* a maioria das crianças desempenhava apenas uma função (54,1%, n=33, Q), sendo este o nível mais básico de participação, geralmente associado a um interprete do coro, ou a um instrumentista. Outras havia que desempenhavam duas funções (26,2%, n=16, Q) e, também, três funções (16,4%, n=10, Q). Uma pequena minoria desempenhava quatro ou mais funções (3,3%, n=2, Q). Assim, enquanto docente investigadora, podemos afirmar que as crianças com mais que uma função vivenciaram níveis mais elevados de participação, no sentido em que a sua intervenção nos espetáculos era maior, o que implicou mais horas de contacto semanal e um maior à vontade para propor e criar ideias novas.

Não obstante, o facto das crianças terem desempenhado mais ou menos funções no *Clube* não significou que a sua participação tenha sido mais ou menos positiva. Corroborando com Hart (1993), defendemos que não há níveis corretos ou incorretos de participação, tudo depende dos grupos, das crianças, do objetivo do projeto e da própria vontade da criança em participar, sendo que todos os níveis são válidos, desde que não sejam mera “decoração”, isto é, que as crianças não se limitem a obedecer às diretrizes do adulto, sendo-lhes vedado o direito de participação efetiva.

Ao opinarem e expressarem as suas preferências nos projetos, as crianças estão a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social e, particularmente, para a participação ativa em todas as ações do quotidiano, podendo transferir estas atitudes, um dia mais tarde, para as suas decisões enquanto adultos pertencentes a uma sociedade. Esta ideia corrobora com as ideias defendidas também por Hart (1993) e Guerra (2010). Acrescentamos a esta ideia o facto da participação em projetos artísticos, contribuir para o desenvolvimento de valores essenciais a uma conduta correta em sociedade, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua estética, linguagem musical e a criatividade.

#### **4.2.3 Estratégias pedagógicas inerentes aos processos participativos**

Por último, uma terceira categoria emergente dos resultados analisados diz respeito às *estratégias pedagógicas inerentes aos processos participativos*. Identificámos nesta categoria duas vertentes: uma relacionada com as *estratégias de gestão do trabalho* e outra com as *estratégias de gestão do grupo*.

Relativamente à gestão do trabalho, dessecámos três aspetos fundamentais que se articulam entre si. O primeiro consiste na promoção da *interação e entreajuda entre pares* (55,1%, n=16, FG\_1f), que contribuiu também para o aumento da *capacitação para trabalhar em grupo* (34,4%, n=10, FG\_1f), sendo este o segundo aspeto determinante para o sucesso das estratégias participativas em causa. O terceiro aspeto refere-se à *organização de grupos de trabalho* (13,8%, n=4, FG\_1f). Esta questão, apesar de valorizada pelas crianças participantes no estudo, teve menor expressividade que os outros aspetos já mencionados. Todavia, enquanto dinamizadora do projeto, consideramos ter sido esta uma estratégia fulcral para os resultados positivos alcançados. Não seria possível colocar em prática um projeto que articulasse elementos de várias turmas sem recorrer ao trabalho em pequenos grupos. Por sua vez, seria impossível trabalhar em grupo se não existisse uma forte interação entre os pares e uma capacitação para resolver os conflitos inerentes a estas dinâmicas laborais. Assim, o próprio desenho do projeto exigia a sua implementação faseada<sup>28</sup>,

---

<sup>28</sup> Cada espetáculo era composto por várias peças, cada uma das quais interpretada ou dançada por um grupo de crianças que trabalhava isoladamente a sua parte. Essa mesma parte, seria integrada numa outra de um outro grupo, havendo por isso a necessidade de trabalhar também estes dois grupos, e à posteriori, as duas partes encaixavam-se no espectáculo final, pelo que havia também a necessidade de preparar essa articulação com todos os grupos participantes. No final, todas as peças se articulavam num todo contínuo, razão pela qual os ensaios faseados antes dos ensaios em grande grupo constituírem a

As unidade que se seguem ilustram a estratégia pedagógica utilizada pela docente: “[A professora] passava por todos [os grupos] e - ah, melhora isto - e enquanto nós melhorávamos ia para outro grupo, e dava outras dicas, trabalhava sempre em grupos, não era...tudo ao molho e fé em Deus, não!” (E3\_1f\_A2); “Às vezes a professora ensinava, mas acho que ver os outros também ajudava” (E1\_2f\_A4).

Atentando na expressão “a professora *também* ensinava”, conseguimos perceber que a natureza de aprendizagem cooperativa está implícita no discurso da criança e que o trabalho de pares, nomeadamente a aprendizagem por imitação, era de facto fundamental no processo. A justificação para a pouca valoração por parte das crianças para esta questão estará no facto de, sendo uma estratégia pedagógica, a sua pertinência não ser literal para as crianças.

No que concerne à gestão do grupo, identificam-se três aspetos fulcrais relacionados com: estratégias de mediação e gestão de conflitos; estratégias de mediação de barulho, e estratégias motivacionais.

Centremo-nos nas estratégias de mediação e gestão de conflitos. Na mesma linha de pensamento de Boterf (2001) consideramos que nos processos de participação é importante que haja conflito e discussão, e que, por vezes, mesmo que pareça que o caos está instaurado, é importante o professor incentivar o grupo a resolver as questões através do diálogo com vista a chegar ao consenso. Porém, não deverá esquecer a sua função de orientador e mediador, não permitindo a manipulação da palavra ou das vontades por parte das crianças com maior poder de influenciação do grupo. Entenda-se conflito neste contexto como uma forma salutar de expressar opiniões diferentes.

No que concerne às estratégias de minimização do barulho, a *exigência das regras* (59,0%, n=36, Q) foi algo essencial para conseguir articular um grupo de trabalho tão grande. De igual modo, o recurso à *comunicação não verbal* (17,2%, n=5, FG\_1f), nomeadamente um sinal acordado com as crianças na primeira sessão do projeto, foi essencial para se conseguir levar a cabo um projeto com mais de sessenta crianças, a tocar instrumentos, por vezes havendo mais do que um grupo na mesma sala. Assim, a existência de um certo ruído sonoro era algo inevitável. Porém, à semelhança de uma orquestra, muitas vezes era necessário interromper os ensaios para dar algumas indicações de carácter técnico. Ora, havendo uma sinalética conhecida de todos era o suficiente para que as crianças parassem o que estavam a

---

principal estratégia pedagógica implementada no Clube Crescer. A salientar ainda o facto desta dinâmica de trabalho em pequeno grupo contribuir para minimizar os problemas relacionados com a conversa parasita, que ocorria nos momentos mortos em que um determinado grupo esperava a sua vez de ensaiar. Este facto foi mais notório quando todos os grupos se juntaram.

fazer e tomassem atenção à docente. Assim, podemos afirmar que estas estratégias contribuíram para que o processo de apropriação das peças fosse mais ágil e menos cansativo.

Quanto às estratégias de motivação, corroboramos com Hart (1993), por defendemos que a participação está associada à motivação. Quanto mais motivada a criança se encontra, maior o seu envolvimento. Num projeto em contexto não formal como o *Clube Crescer*, não havendo obrigatoriedade, a participação das crianças dependia da sua própria motivação. Assim, a *motivação dada pela professora* (67,2%, n=41, Q, e 37,9%, n=11, FG\_1f) foi precisamente outro dos pontos valorizados pelas crianças e que contribuiu para que algumas se tornassem mais confiantes e superassem as suas dificuldades, como nos ilustram os seguintes exemplos de unidades de registo:

*“E quando nós nos sentíamos mais em baixo e ívamos (sic) a pensar – ah...eu não vou conseguir porque isto é muito difícil e não sei quê –, a professora ía lá e dizia – ah...não consegues fazer o quê?! Tu vais conseguir!” (E3\_1f\_A1).*

*“E no final, as palavras da professora também sabiam bem – ah, correu mesmo bem, fizeram isto muito bem –, acho que sabe bem ouvir isso, porque esforçámo-nos muito (...)” (E6\_1f\_A4).*

A experiência artística da investigadora enquanto músico (73,8%, 45 crianças, Q) foi usada para fazer analogias aos espetáculos do *Clube*, sendo este um outro fator de motivação para o grupo, como ilustra o exemplo seguinte: *“Foi importante [a professora] contar as suas experiências em espetáculos que fazia, até fora de Portugal” (E2\_1f\_A1).*

Em síntese, para o objetivo em discussão, podemos concluir que no projeto *Clube Crescer* as vozes das crianças foram ouvidas e refletidas no produto final apresentado. Isto fez com que os intervenientes se apropriassem do projeto como coautores, e não apenas como meros “reprodutores das ideias de outros”. Todavia, a figura do adulto foi determinante para colocar o projeto em curso, bem como o conjunto de estratégias associadas a este tipo de metodologia que permitiram que todas as ações vividas pelo grupo contribuíssem para uma participação ativa e efetiva das crianças, aspeto que poderá ser uma mais-valia para que, na vida adulta, estas se tornem cidadãos participativos nos territórios onde se inserem. Ou seja, o percurso realizado por estas crianças permitiu desenvolver a capacidade para atuar, viver e cooperar com os outros, e resolver conflitos em consonância com os princípios da convivência democrática (Maiztegui & Fizaguirre, 2008), uma demanda que defendemos e que vai ao encontro das diretrizes internacionais emanadas pela UNESCO (1996).

### 4.3. **Clube Crescer: o que permaneceu valorizado a médio prazo**

Por fim, para responder ao terceiro objetivo do estudo, procurámos **identificar que aspetos da experiência vivida no Clube Crescer permanecem valorizados a médio prazo**. Centramos a nossa análise nos resultados obtidos na segunda fase do estudo por permitirem um olhar mais distanciado dos momentos de implementação do projeto e estabelecemos uma comparação com os resultados obtidos na primeira fase<sup>29</sup>, com vista a aferir quais os aspetos que permanecem presentes no discurso das crianças e jovens após cinco anos do término do projeto<sup>30</sup>.

Assim, identificámos duas vertentes de valorização associadas às experiências vividas no *Clube Crescer*, nomeadamente a nível *pessoal e social* e a nível *estético e artístico*. Nesta secção será analisada cada uma das vertentes e exploradas à vez as variáveis que mobilizámos para a categorização das mesmas.

Antes, gostaríamos de salientar a forma como este grupo de crianças e jovens se pronunciou através do *facebook*<sup>31</sup> algumas horas depois da aplicação das entrevistas *focus group*, agradecendo a “oportunidade” de voltarem a reviver a experiência do projeto. Consideramos que isto foi, globalmente, revelador do significado positivo que ainda atribuem às vivências no *Clube Crescer*.

#### 4.3.1. **Valorização a nível pessoal e social**

A vertente que definimos como **valorização a nível pessoal e social** abrange aspetos relacionados com o *bem estar e ludicidade* e a *sociabilização*. Identificámos dois tipos de benefícios: i) benefícios provenientes da interação com o grupo, e ii) e benefícios para o *self* e que contribuíram para o *empowerment* individual.

##### 4.3.1.1. **Benefícios resultantes da interação com o grupo**

---

<sup>29</sup> Para uma leitura esborçada dos resultados obtidos no objetivo em análise optou-se por não incluir os valores percentuais e reais da 1.ª fase, visto os mesmos terem sido apresentados na discussão dos 1.º e 2.º objetivos do estudo.

<sup>30</sup> Ressalva-se que, apesar de o grupo de crianças da 2.ª fase do estudo ser menor do que o da primeira fase, todos os entrevistados participaram em ambas as fases das entrevistas.

<sup>31</sup> O *facebook* foi o meio de contacto utilizado para comunicar com o grupo na segunda fase do estudo, tal como referimos no capítulo referente à descrição da metodologia.

No projeto artístico *Clube Crescer*, a importância da envolvimento das crianças num ambiente de *ludicidade e bem estar* (100%, n=13, FG\_2f) foi o aspeto mais valorizados e com maior número de ocorrências em ambas as fases. As estratégias participativas utilizadas contribuíram para promover a *interação e ajuda entre pares* (69,2%, n=9, FG\_2f) e proporcionaram a oportunidade de *socialização e o estreitamento de laços* (76,9%, n=10, FG\_2f) entre as crianças participantes. Este ambiente, mais propício de ocorrer por ser assente em experiências de carácter não formal, como atrás afirmámos, contribuiu para que o grupo se revisse enquanto “família”. Este aspeto é verificado na primeira fase, como ilustra a referência que se segue: “(...) eu acho que ao princípio isso era só como uma diversão, a música e a dança e isso, e depois começou a ser já uma coisa que fazia parte de nós... (E3\_1f\_A1). Quando a criança afirma “uma coisa que fazia parte de nós” subentendemos que se refere ao *sentido de pertença ao grupo* (69,2%, n=9, FG\_2f), aspeto já evidenciado na primeira fase do estudo, e que ganhou maior expressão na segunda, tal como podemos observar na seguinte unidade de registo: “(...) para mim era como uma família, a minha segunda casa, sem dúvida, porque foi no Clube que aprendi muita coisa, que desenvolvi muita coisa, que fiz amigos” (E2\_2f\_A5).

A expressão “*aprendi muita coisa, desenvolvi muita coisa, fiz amigos*” é um dos exemplos, de entre outros, que ajuda a ilustrar claramente a dimensão que o projeto alcançou, nomeadamente as possibilidades abrangentes de se aprender novas coisas e de aprofundar outras, mas também de socializar. A criança em causa não especifica o que aprendeu, ou que competências desenvolveu, porém, os registos que se seguem espelham as mais-valias do projeto no que concerne à interação com o outro, à sua aceitação, ao despojamento de egos em prol de algo muito superior e que era a causa comum de todos: “[aprendi a] *gerir as opiniões de todos para fazer um bom trabalho. Eu acho que no Clube Crescer foi a primeira vez que estive inserido numa situação dessas em que tive de encaixar o meu papel com o dos outros*” (E1\_2f\_A5).

*“Então, nós eramos um grupo de rapazes e raparigas de diversas turmas, fomos todos metidos assim juntos...tínhamos todas idades diferentes, tínhamos todas nacionalidades diferentes, sei lá, eramos todos diferentes e funcionávamos todos da mesma maneira, porque, mesmo que um `tivesse no coro, um `tivesse no palco, um `tivesse na bateria, um `tivesse no som e um `tivesse na luz, nós tínhamos todos um papel importante para o grupo”*  
E2\_2f\_A6.

Ora, independentemente do seu maior ou menor nível de participação, emerge a convicção de que, tal como um corpo que necessita de todas as partes para funcionar, o *Clube Crescer* necessitava de todos os elementos para poder funcionar

em pleno, sendo que era tão importante a criança com a função de vocalista, como aquela que lhe abria e fechava o pano aquando da sua entrada em cena. Estes princípios de igualdade entre colegas e de *respeito pelo outro* (53,8%, n=7, FG\_2f), e pelo seu trabalho, revelaram-se muito frutíferos em termos de competências sociais, constituindo-se como os alicerces para criar um ambiente salutar e para cimentar a noção de grupo que as crianças salientam.

Consideramos ainda interessante atentar no facto de que, na segunda fase do estudo, questões *menos positivas* associadas ao projeto e enunciadas na primeira fase – nomeadamente o *barulho* e a *indisciplina* – ficaram omissas e sem qualquer expressão, o que poderá sugerir a sua irrelevância perante o distanciamento temporal a que as crianças e jovens agora se encontravam face ao término do projeto. Porém, enquanto investigadora participante e dinamizadora do *Clube Crescer*, importa afirmar que a conversação parasita constituiu, pontualmente, um fator de entrave à implementação das dinâmicas de trabalho, mas nunca colocou em causa o trabalho final. Equacionamos se o facto de o projeto decorrer após o horário letivo terá contribuído para minimizar esse tipo de problemas, uma vez que apenas participavam as crianças interessadas nesse tipo de atividades.

#### **4.3.1.2. Contributos para o *empowerment* individual**

Vários foram os aspetos potenciados pela vivência do projeto *Clube Crescer*, a longo prazo, que contribuíram para o *empowerment* individual das crianças e jovens participantes. Quando nos referimos ao *empowerment* individual, referimo-nos ao fortalecimento de aspetos de ordem pessoal que interferem igualmente na relação com o outro e que se constituem por isso como uma mais-valia em termos pessoais e sociais. Começamos por destacar a *superação de barreiras pessoais* (61,5%, n=8, FG\_2f), nomeadamente o medo da exposição pública. O facto de haver regularmente *apresentações públicas* (84,6%, n=11, FG\_2f), aspeto considerado pela generalidade das crianças como mais-valia do projeto, aumentou as probabilidades de enfrentarem os seus receios, nomeadamente a timidez ou o medo de rejeição por parte do outro. Ao exporem-se regularmente aprenderam a lidar melhor com questões de ordem pessoal, relacionadas com a necessidade de agradar, o medo de falhar, etc, o que lhes permitiu, hoje, serem pessoas com mais *confiança em si próprias* (100%, n=13, FG\_2f) e com *autoestima* positiva (53,8%, n=7, FG\_2f). As unidades de registo que se seguem ilustram o que afirmamos:

*“Sim, eu sinto que era muito mais envergonhado e tinha medo de tocar em frente das outras pessoas porque sentia que não ...que não era nada de especial, que não sabia tocar muito bem, tinha medo que as pessoas olhassem e ah e...(risos)...não sei era um sentimento assim um bocado estranho. Mas com os ensaios e com a peça e com a apresentação ganhei muito mais confiança em mim próprio e isso também dá muito jeito hoje em dia” (E1\_2f\_A1).*

*“Eu acho que os espetáculos marcam sempre porque, claro que nós não trabalhamos só p’ros espetáculos, trabalhamos também para aprender, mas os espetáculos eram uma forma de nos exprimirmos para mostrarmos aquilo que tínhamos aprendido e de percebermos que éramos capazes de enfrentar o público” (E1\_2f\_A3).*

A capacidade para “enfrentar o público” expressa na segunda unidade, está relacionada com a capacidade de enfrentar os receios pessoais. A valorização desta capacidade, bem como o *reconhecimento do público* (61,5%, n=8, FG\_2f) sentido pelas crianças após os espetáculos, contribuíram também para reforçar a autoestima das crianças, como ilustra o exemplo:

*“(...) o facto de nós estarmos a fazer o espetáculo para centenas de pessoas, e o facto de nós sermos aceites e no fim do espetáculo dizerem - ah...estiveste bem e não sei quê, não sabia que conseguias fazer isto – foi das melhores coisas” (E2\_2f\_A4).*

Assim, concordando com Pinto (2006), consideramos que os projetos de natureza não formal, em contexto educativo, constituem-se como uma mais-valia pelo contributo na melhoria da confiança em si próprio e para obtenção de autoestima positiva.

As estratégias metodológicas utilizadas no *Clube Crescer* contribuíram também para reforçar o *empowerment* individual deste grupo de crianças, nomeadamente pelo facto de promoverem o aumento da *responsabilidade pessoal* (61,5%, n=8, FG\_2f), da *responsabilidade partilhada* (61,5%, n=8, FG\_2f) e da *organização* (46,2%, n=6), aspetos estes potenciados nesta fase do estudo quando comparados com a fase anterior, e de importância extrema para um futuro próximo em termos de mercado de trabalho. As unidades de registo que se seguem ajudam-nos a ilustrar o que afirmamos:

*“(...) nós fomos crescendo e se no 5º ano o Clube Crescer iniciou-se e não era tanto uma coisa séria, no 7º ano acreditam que nós já levávamos aquilo bastante a sério e os nossos comportamentos e a nossa forma de estar perante o público, perante os ensaios, perante tudo, tinha mudando, ou seja houve muitas alterações nas nossas atitudes para melhor, ganhámos uma responsabilidade que dantes não tínhamos” (E2\_2f\_A3).*

*“Muitas das vezes... levávamos o Clube mais a sério que uma aula normal...fazíamos tudo para não falhar! (E2\_2f\_A2).*

Na primeira unidade de registo a criança afirma “*a nossa forma de estar perante o público, perante os ensaios, perante tudo, tinha mudando*”. Esta mudança em “*tudo*” demonstra a abrangência dos benefícios do projeto, nomeadamente em termos de responsabilidade nos ensaios e nas apresentações públicas, mas também em termos de organização. Estas questões são menos evidentes no discurso das crianças na primeira fase do estudo, uma vez que a percentagem de ocorrências obtidas em ambas as categorias de análise (*responsabilidade e organização*) foi metade da obtida aquando da segunda fase.

Outro aspeto potenciado a médio prazo e relacionado com as estratégias metodológicas do *Clube Crescer* foi o facto das crianças poderem expressar as suas ideias (*criança como decisora*, 84,6%, n=11, FG\_2f). Não temos dados para aferir se os participantes desta fase são hoje mais interventivos no meio em que se inserem pelo facto de terem participado no *Clube Crescer*. Porém, a maioria afirma ter melhorado a sua *capacidade de expressão e criatividade* (84,6%, n=11, FG\_2f), e de usar essa mais-valia em questões do dia-a-dia, nos vários contextos sociais, o que nos leva a estabelecer ligação entre estes dois aspetos. As unidades que se seguem ilustram o que se afirma:

*“(...)normalmente as pessoas têm medo de apresentações orais e (...) nós somos um exemplo daquilo que pegámos e aprendemos com o Clube e vamos para as apresentações orais e adoramos, nós queremos é comunicar com as pessoas, queremos passar a mensagem, ajudou imenso o Clube nisso” (E2\_2f\_A6).*

*“(...) por exemplo quando às vezes tenho de comunicar com alguém agora é muito mais fácil para mim, eu dantes era uma pessoa que não falava eu ficava só no meu canto (...) agora comunico mais, vou a uma festa e falo mais” (E2\_2f\_A5).*

*“De uma certa maneira concordo com o que a A6 e a A3 já disseram que devido ao Clube se sentem mais à vontade nas apresentações dos trabalhos na escola. Não tenho problemas nenhuns em apresentar trabalhos neste momento e prefiro até a minha avaliação ser com trabalhos práticos do que ser com um teste, porque sinto muito mais a vontade estar ali ao pé da turma a falar do que ...estar concentrado numa folha de papel” (E2\_2f\_A7).*

Por fim, as crianças associam ainda às vivências musicais do projeto mais-valias como a *capacitação para trabalhar em grupo* (30,8%, n=4, FG\_2f), o que contribuiu para uma maior sociabilidade, como ilustra o exemplo: *“Aprendi a trabalhar com muitas pessoas e a música foi muito importante para isso acontecer” (E2\_2f\_A1).*

Em suma, consideramos que os projetos participativos de natureza artística, desenvolvidos em contexto educativo formal e/ou não formal contribuem, a curto e a médio prazo, para a promoção de competências pessoais e sociais, sendo esta ideia também defendida por Pinto (2006), Maiztegui & Eizaguirre (2008) e Gonh (2014).

Entendemos por competências pessoais e sociais a capacidade da criança interagir, de respeitar as diferenças por forma a integrar-se em diferentes contextos de grupo, mas também a capacidade de se apropriar de valores e competências individuais que a conduzem ao autoconhecimento e a uma maior empatia com o outro, ou seja, ao seu *empowerment* individual.

O projeto *Clube Crescer*, para além de ter promovido o desenvolvimento pessoal e social, promoveu igualmente a educação para os direitos humanos, para a interculturalidade<sup>32</sup> e contribuiu também para a *educação para a paz* (Jares, 2004), na medida em que se alicerçou em valores como a autonomia, a tolerância, a solidariedade, a cooperação, o diálogo, o compromisso, a aceitação da diversidade, a não discriminação e a vivência dos direitos humanos, valores estes defendidos também por Jares (2004). Ao exercitarem o seu direito de participar, dialogar e opinar nas demais questões, ao aceitarem e colocarem em hipótese a ideia do outro, as crianças treinaram o exercício da democracia, da liberdade de escolha informada, da aceitação não por imposição, mas por decisão própria devido à plasticidade social e empática para com o outro que foi sendo trabalhada e adquirida ao longo do tempo. Aprenderam a cooperar com os pares, assumindo uma responsabilidade perante o grupo, o dito “compromisso” que referimos atrás, e que também Jares (2004) identifica como mais-valia em termos pessoais e sociais. Todos estes aspetos são fundamentais para que, num futuro próximo, estas crianças se tornem cidadãos melhor preparados para participar e interagir nos seus diferentes contextos sociais. Estas questões vão também ao encontro das diretrizes internacionais para educação do século XXI, emanadas pela UNESCO (2006). O exemplo que se segue, ilustra algumas das aquisições que acabámos de perspetivar em termos de competências pessoais desenvolvidas por estas crianças e jovens, e revela como o jovem em causa, cinco anos após a experiência que viveu no *Clube Crescer*, mobiliza os *skills* que desenvolveu em termos pessoais e sociais, no seu dia-a-dia, para viver de forma salutar dentro de uma comunidade, no caso, o seu local de trabalho:

*“Quando eu saí de lá do Clube eu continuei a cantar, continuei a ter esse sentimento de comunidade continuei a aplicar isso em todo lado, por exemplo agora no meu trabalho eu também tento...como eu sei como é trabalhar tipo com cinquenta pessoas e ter aquele pensamento tipo comunidade, eu estou sempre a tentar ajudar os outros e...chateio-me, claro, mas (...) muito menos”* (E2\_2f\_A1).

---

<sup>32</sup> A escola multicultural onde se implementou o projeto caracterizava-se por possuir uma diversidade de culturas, nomeadamente coreana, chinesa, angolana, guineense, moçambicana, russa e ucraniana.

#### **4.3.2. Benefícios na vertente estética e artística**

Identificámos como mais-valia a médio prazo pela vivência das experiências no *Clube Crescer* uma vertente *estética e artística*<sup>33</sup> do projeto.

Apesar de não ser objetivo do estudo aferir as aprendizagens musicais construídas, não podemos deixar de fazer referência a esta questão, na medida em que foram vários os aspetos elencados pelas crianças e jovens a este nível, depreendendo-se, assim, terem sido estes, alguns dos aspetos reforçados a médio prazo.

Ora, se na primeira fase do estudo houve um reconhecimento por parte das crianças das mais-valias do projeto em termos artísticos, na segunda fase, o reconhecimento de que o *Clube Crescer* proporcionou a *possibilidade de fazer música* (61,5, n=8, FG\_2f) e a *possibilidade de aprender mais sobre a música* (69,2%, n=9, FG\_2f) aumentou cerca de 20% quando comparados os resultados. Para tentarmos individualizar que aspetos este grupo de crianças considera terem contribuído para alargar os seus conhecimentos artísticos, começamos por apresentar unidades de registo que sintetizam todas as referências de cariz artístico nomeadas pelos participantes: “(...) *ajudou-nos a adaptar-nos a outros instrumentos que se calhar não estávamos habituados. Por exemplo, (...) o A1 tocou bateria, tocou guitarra, tocou xilofone...*” (E1\_2f\_A5); “*Aprendi a cantar com os outros, a representar*” (E2\_2f\_A3); “*Acho que nos deu um gosto mais abrangente nos estilos de música e aprendermos a ouvir os vários instrumentos que estão inseridos nas música*” (E1\_2f\_A4); “(...) *nós tivemos de aprender a controlar a potencialidade do som do nosso instrumento, ou seja, adaptar para que (...) o som ficasse equilibrado* (E1\_2f\_A5); “*Eu descobri que a música não é só agarrar num instrumento e tocar, a música pode nascer de batimentos de ritmos corporais, de melodias que podíamos fazer uns com os outros*” (E2\_2f\_A6).

Assim, constatámos que houve um alargamento de experiências artísticas em vários aspetos, nomeadamente em termos de: i) contacto e possibilidade de executar diferentes instrumentos; ii) conhecimento de novos estilos, autores, obras musicais, danças, canções; iii) discriminação auditiva<sup>34</sup>; iv) expressão dramática; v) noções básicas para tocar em grupo, como por exemplo, controlar os volumes dos instrumentos mais potentes para se poder ouvir de forma equilibrada todos os instrumentos, e por fim, vi) a própria conceção de música.

---

<sup>33</sup> Como supracitado a vertente artística a que nos referimos tem que ver com as artes performativas: canto, dança, execução instrumental e expressão dramática.

<sup>34</sup> Quando falamos em discriminação auditiva referimo-nos à capacidade de identificar um determinado instrumento numa peça, ou a linha melódica que este executa.

Gêneros musicais que anteriormente não eram valorizados pelas crianças, após esta experiência musical passaram a sê-lo, fazendo hoje parte do repertório musical do seu dia-a-dia, pelo que consideramos que o Clube Crescer contribuiu para a educação estética deste grupo de crianças. Ilustramos o que acabámos de afirmar com o seguinte exemplo de unidade de registo:

*“Eu sempre ouvi Pink Floyd e (...) pronto coisas muito antigas porque o meu pai sempre ouviu, mas depois quando eu fui ao CC ainda ouvi música mais antiga e o Jazz. O meu pai não gosta de jazz (...) e se não fosse assim também nunca tinha ouvido e eu gosto muito de jazz”. (E2\_2f\_A1).*

Constatámos ainda o aumento da desenvoltura e da maturidade musical das crianças e jovens, tal como ilustra a seguinte unidade de registo:

*“Sabíamos o que é que o outro ia tocar, sabíamos quais eram as camadas: primeiro era(sic) os xilofones, depois é que entravam os cantores, depois era isto, depois aquilo e nós organizávamos as ideias de uma forma que nos ajudava (...) No meu caso[ajudou-me] a organizar as minhas músicas mais tarde, porque eu sabia que certos sons tinham que vir primeiro para os outros que vinham a seguir ficarem bem, para se destacarem no meio de tantos instrumentos. Por exemplo, não podíamos meter primeiro logo...aqueles que faziam mais barulho” (E1\_2f\_A2).*

O exemplo supracitado, embora utilizando uma linguagem simples e ausente de nomenclatura tecnicista, refere-se a questões de enorme pertinência em termos de orquestração musical, revelando um perfeito entendimento das estratégias musicais utilizadas pela docente – a textura musical introduzida por camadas, tendo em conta o volume sonoro e a tessitura dos instrumentos musicais. Em termos musicais formais esta é uma das competências de mais complexa apropriação pelas crianças. O exemplo revela ainda o potencial do projeto em termos de desenvolvimento da inteligência musical e de competências artísticas a médio/longo prazo.

A Comissão Nacional da UNESCO (2006) preconiza a necessidade de se estabelecerem sociedades mais criativas, que permitam igualdade de oportunidades de acesso à cultura. No projeto *Clube Crescer* as crianças foram expostas a um leque de atividades que proporcionou a potenciação da criatividade. Este aspeto foi identificado pelas crianças e jovens como uma mais-valia do projeto, não apenas em termos artísticos, nas suas composições musicais ou performativas (criatividade nas coreografias de dança, na expressão dramática, etc), mas também pela transposição que lhes foi possível fazer para outras áreas, nomeadamente a criatividade na forma de estudar. Apresentamos de seguida dois exemplos que nos ajudam a contextualizar o que afirmamos: *“Eu acho que a criatividade coletiva que se recolhia quando se entrava dentro da porta daquela sala (...) inspirava muito todos os que estavam lá presentes” (E1\_2f\_A5); “(...) uma forma de nós decorarmos a matéria da escola (...) por exemplo, matéria*

*de história, nós inventávamos canções sobre matéria que não tinha nada a ver com as letras das canções do Clube (...) era muito engraçado” (E2\_2f\_A3).*

Deste modo, podemos confirmar que projetos como o *Clube Crescer* apresentam-se como oportunidades para colocar em prática a demanda supracitada defendida pela UNESCO (2006), uma vez que proporcionam a prática artística instrumental e vocal, o desenvolvimento da expressão corporal e dramática, e potenciam a criatividade ao convocarem formas diferentes de expressão e de comunicação. O facto da *potenciação das capacidades de expressão e criatividade* (84,6%, n=11, FG\_2f) ter sido o segundo fator mais enfatizado pelas crianças na segunda fase do estudo confirma o que afirmamos.

Em síntese, verificámos que o discurso dos participantes foi muito coerente em ambas as fases do estudo, sendo que todos os aspetos positivos identificados pelas crianças na primeira fase foram, também, identificados na segunda fase. Constatou-se, no entanto, que na segunda fase houve um maior aprofundamento das temáticas lançadas para discussão. Muitas serão as variáveis que poderão ter contribuído para isso, nomeadamente o facto de as crianças se encontrarem num estado de maturação mais avançado, com maior habilidade argumentativa. Por outro lado, o facto de o projeto ter terminado há um período de tempo relativamente longo, terá feito despoletar um sentimento de *nostalgia do vivido* (61,5%, n=8, FG\_2f), que se traduziu num maior desejo de falar sobre uma experiência passada com alguns dos colegas que também a viveram na primeira pessoa. Podemos apoiar estas conjeturas em evidências inerentes à duração das entrevistas, pois, em média, cada entrevista da primeira fase teve a duração de trinta e um minutos, enquanto que na segunda fase a duração foi de 120 minutos.

Demonstrou-se, assim, que os efeitos em termos pessoais e sociais da participação deste grupo de crianças no *Clube Crescer* ainda se reflete na atualidade, tendo essa experiência contribuído para um maior *empowerment* individual e, em termos estéticos e artísticos, para uma conceção mais abrangente das artes performativas, em particular da música.

## Conclusões finais

A implementação de projetos artísticos em contexto escolar tem vindo a ganhar relevo nas duas últimas décadas na Europa (UNESCO, 2006). Alguns desses projetos têm sido estudados em território nacional, sendo os seus contributos indiscutíveis. São disso exemplo os projetos *Orquestra Geração* e os projetos desenvolvidos no âmbito do programa *Escolhas*. Porém, muitos outros projetos artísticos de menor envergadura têm sido implementados em escolas portuguesas, sem que haja qualquer registo dos seus contributos para as crianças participantes. Referimo-nos, especificamente, aos clubes de carácter artístico, nomeadamente na área da música, da expressão corporal e da expressão dramática.

Decidimos, por isso, estudar os contributos em termos pessoais e sociais de um desses clubes – o *Clube Crescer*, por nós concebido e dinamizado –, cujas atividades foram desenvolvidas num território escolar de intervenção prioritária (TEIP). Passaremos, de seguida, a apresentar as principais conclusões tendo em conta os dois objetivos gerais definidos para a investigação.

Relativamente ao primeiro objetivo geral do estudo, segundo o qual pretendemos ***analisar as atitudes mais valorizadas pelas crianças e jovens aquando da sua participação nas atividades do Clube Crescer***, identificámos duas linhas de valorização: uma no âmbito das *atitudes face ao trabalho* e outra relativa a *atitudes de valorização de si e do outro*.

Assim, no que concerne às dinâmicas de trabalho, o grupo de crianças e jovens que participou no *Clube Crescer* passou a dar mais valor a questões relacionadas como a *responsabilidade pessoal*, a *responsabilidade partilhada*, a *pontualidade* e a *organização*. Acreditamos que, a médio e a longo prazo, estes aspetos poderão revelar-se positivos quer no seu percurso académico quer quando ingressarem no mercado de trabalho.

Constatou-se também que, em termos de valorização de si e do outro, as atitudes que as crianças mais valorizaram foram o *respeito pelo outro*, a *entreaajuda entre pares*, a *capacitação para trabalhar em grupo*, o aumento da *confiança em si próprio*, a capacidade de *ser decisora* nos processos e o desenvolvimento de uma *autoestima positiva*.

No que concerne ao segundo objetivo geral do estudo, mediante o qual nos propusemos ***compreender o potencial de um projeto artístico participativo ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens envolvidos***,

identificámos igualmente diversos benefícios, nomeadamente o alargamento do espectro de vivências e conhecimentos artísticos dos participantes, com reflexos na potenciação do desenvolvimento de *capacidades de expressão* e de *criatividade*. O facto do *Clube Crescer* proporcionar com regularidade *apresentações públicas* contribuiu para *superar barreiras pessoais*, em particular o medo de enfrentar o público e/ou a timidez. Todos estes aspetos foram, também, inerentes ao fortalecimento da *autoestima* e da *confiança em si próprio*, anteriormente considerados no âmbito do primeiro objetivo geral do estudo.

Neste ponto gostaríamos de salientar o facto de que, para a maioria das crianças e jovens que participaram na segunda fase do estudo, o fim do projeto *Clube Crescer* foi também a interrupção da sua prática artística performativa. No entanto, todos atribuíram grande valor às artes e, muitos deles, afirmaram que gostariam de ter uma atividade ligada ao mundo do espetáculo (nomeadamente à dança e/ou à música). Não obstante, todos descartaram a possibilidade de vir a fazer das artes a sua vida profissional, argumentando haver pouco reconhecimento social comparativamente com outras áreas académicas de maior prestígio.

Ao valorizarmos o uso de *metodologias participativas*, as atividades do *Clube Crescer* assentaram em dinâmicas que permitiram uma maior intervenção das crianças, na medida em que estas foram incentivadas a *expressar a sua opinião* em todas as fases do projeto. Por sua vez, isto contribuiu também para *melhorar as suas capacidades de expressão* e de reflexão.

Ficou ainda evidente que a figura do *professor orientador* – evidenciando-se na capacidade de gerir as ideias do grupo e na mediação de conflitos, bem como na *motivação* que transmitia e na plasticidade com que convocou as ideias e os talentos de todos para um projeto comum –, foi um aspeto essencial para a promoção da união entre os participantes e para criar um *sentido de pertença ao grupo*, tal como referido pelas crianças.

As dinâmicas implementadas no *Clube Crescer* potenciaram ainda aspetos fundamentais para a vivência democrática em sociedade, nomeadamente a *responsabilidade pessoal*, a *responsabilidade partilhada*, a *pontualidade* e a *capacidade de organização*.

Também as estratégias metodológicas relacionadas com a gestão do grupo e com a gestão do trabalho contribuíram para melhorar a *capacidade para trabalhar em grupo* e para potenciar a *socialização*, no sentido em que promoveram e fortaleceram a *interação* e a *entreaajuda entre pares*, bem como o *estreitamento de laços*. Paralelamente, promoveram o *respeito pelo outro* e pela diversidade cultural, o que

permitiu minimizar as situações de conflito. O *Clube Crescer* consistiu igualmente numa excelente oportunidade para promover a *ludicidade e bem estar* das crianças e jovens.

Considerando os resultados globais deste estudo, estamos em condições de afirmar que o *Clube Crescer* contribuiu para que os participantes exercitassem o direito democrático, opinando e intervindo em questões que lhes diziam respeito, uma das demandas expressas na declaração dos direitos da criança (ONU, 1989). Paralelamente, contribui para promover valores como a solidariedade, a ajuda ao próximo e a aceitação da diferença.

Projetos como o *Clube Crescer* – considerados numa micro escala de intervenção social, quando comparados com outros de maior envergadura, como seja o projeto *Orquestra Geração* –, não são indiferentes para as populações com e para quem são desenhados. Neste caso, importa salientar que, embora de forma singela, o *Clube Crescer* alcançou resultados que, em alguns aspetos, coincidem com as conclusões e benefícios apresentadas pelos investigadores do IGOT (2012) sobre o projeto *Orquestra Geração*, nomeadamente: o reforço de competências gerais das crianças e jovens em termos de comunicação; o fortalecimento do trabalho de equipa; o sentido de grupo; a valorização pessoal; a melhoria da disciplina; o maior esforço individual; a melhoria da pontualidade; e maiores níveis de motivação.

Por fim, com este estudo demonstrámos que a ação do *Clube Crescer* permitiu, de forma bastante positiva, abordar áreas apontadas pelo Ministério da Educação (2017) como sendo competências-chave cruciais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens no século XXI, sobretudo no que se refere ao relacionamento interpessoal, à autonomia, ao desenvolvimento pessoal, ao pensamento crítico e ao pensamento criativo.

Importa referir, no entanto, que as conclusões são limitadas ao contexto específico da instituição educativa em que o projeto foi desenvolvido, ao grupo das crianças e jovens considerada no estudo, bem como às técnicas de investigação qualitativa usadas para a recolha de dados e subsequente análise de conteúdo.

Numa perspetiva de aprofundamento do estudo dos contributos de projetos artísticos em contexto educativo não formal, seria pertinente investigar se quer a desenvoltura musical das crianças quer os seus níveis de participação poderão estar, de algum modo, relacionados com o número de anos letivos em que participam num projeto. Num olhar mais direcionado para a vertente artística, importaria ainda fazer um estudo sistemático centrado na identificação e descrição das competências musicais adquiridas pelos participantes de um projeto musical. Uma outra questão sobre a qual gostaríamos de obter mais informação prende-se com a possível

interferência da participação das crianças num clube musical face à evolução dos seus resultados escolares, não só na disciplina de Educação Musical, como também num nível curricular mais transversal.

Considerando, também, que os resultados deste estudo apontaram para o facto de os participantes no *Clube Crescer* não equacionarem enveredar por um percurso profissional ligado às artes (apontando questões de carácter financeiro e de estatuto social) – apesar da unânime valorização dessa experiência artística –, seria relevante explorar as causas e/ou argumentos usados, no sentido de perceber se os mesmos espelham ou não um sentimento generalizado a nível nacional.

Numa perspetiva de futuro, os resultados do estudo que realizámos apontam para implicações ao nível das decisões educativas centrais. Nesse sentido, julgamos ter demonstrado a importância de as direções das escolas e/ou agrupamentos valorizarem espaços de educação não formal de carácter artístico. Por sua vez, acreditamos que os decisores governamentais – nomeadamente ao nível das políticas educativas – deveriam pensar medidas de incentivo a projetos desta natureza, criadores de maiores e melhores condições para a implementação de projetos em mais escolas do país, potenciando oportunidades de cruzamento de experiências educativas formais e não formais.

Em concreto, julgamos ter discutido um modelo de projeto artístico em contexto educativo não formal, cujo funcionamento assenta em pressupostos participativos que consideramos fundamentais para o tipo de resultados alcançados, nomeadamente: partir de um conhecimento privilegiado dos contextos de intervenção por parte do professor dinamizador do projeto; considerar as potencialidades pessoais do professor dinamizador do projeto; considerar de igual modo as potencialidades das crianças que participam no projeto; definir linhas de intervenção com base nas características específicas do contexto e dos recursos efetivamente disponíveis, valorizando a identidade do grupo; definir democraticamente as ações do projeto considerando quer as opiniões das crianças quer as dos adultos. A natureza das dinâmicas participativas projetadas no âmbito do *Clube Crescer* são ainda hoje uma referência para os jovens nelas envolvidos.

Assim, independentemente do território de intervenção em questão, dos objetivos a concretizar, dos valores a desenvolver ou dos pressupostos artísticos em que se fundamente, defendemos que os pressupostos participativos que acabámos de enumerar deverão ser uma constante. Valorizamos, desta forma, a criação de projetos “únicos” – no sentido em que o produto final artístico é “único” porque decorre diretamente das tomadas de decisão de um grupo de crianças e jovens também eles

“únicos” naquele contexto cultural –, e não a replicação nacional de um modelo de projeto fechado, que não considere a diversidade dos contextos.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, J. C. (2000). À conversa com... Arquimedes Santos. *Noésis*, 55, 20-27.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular. O contributo do projecto "PROCUR". *Revista Investigação e Práticas do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI)*, 5, 62-88.
- Almeida, B. (1980). *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- André, I., Carreiras, M., Malheiros, J. & Reis, J. (2015). Orquestra Geração 2007-2014: A Inclusão pela Música In H. Cruz (Ed.), *Arte e Comunidade* (pp. 293-323). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arnstein, S.R. (1969, 4 July). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association* 35(4), pp. 216-224.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Bardin, L.(1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barry, H.N. (1992). Reaching At-Risk Children Through Music and the Arts, *General Music Today*, 5, 12-14.
- Boterf, G. (2001). Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In C. Brandão (Ed.), *Repensando a pesquisa participante* ( pp.51-81). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado – A importância estratégica da educação não formal. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp.159-209).
- Carneiro, R. (1996). Educação e Comunidades Humanas Revivificadas – Uma visão da escola socializadora no novo século. In UNESCO (Ed.), *Educação – Um Tesouro a Descobrir* (pp.221-224). São Paulo: Cortez Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia.
- Carta Magna. (1998). Educação e Formação ao Longo da Vida. Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Carvalho, A. e Batista, I. (2004). *Educação Social*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice (2015). *Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Conselho da União Europeia. (2012, 22 de dezembro). Recomendações do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal. *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. C 398/1-5.
- Council of Europe (2012). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54,10, 821-827.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões Conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10th Conference of the European Sociological Association.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. EGA.
- Fundação Calouste Gulbenkian (2013). Regulamento: PRATIS – Práticas Artísticas para Inclusão Social. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação 1(IIª Série)*, pp 35-50.
- Gomes, D. (2015). *A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando À Parte*. (Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, Universidade de Coimbra).
- Guerra, I. (2010). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia em Acção – O planeamento em Ciências Sociais*. Principia: Cascais.
- Gulbenkian (2013). *Relatório de contas 2013*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica*. UNICEF-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hill, M. & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Fundação para a ciência e tecnologia: dinâmica.
- Hurtado, N. (2006). *La Pedagogía de la Decisión. Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las democracias participativas*.
- IGOT. (2012). *Orquestra Geração – Estudo de Avaliação Final*. Centro de Estudos Geográficos: Universidade de Lisboa.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tempos difíciles*. Bilbao: Editora Bakeaz.

- Kubow, P., Grossman, D. & Ninomiya, A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century. In Cogan J. e Derricott R. (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective*, (pp 115-134). London: Kogan.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires? In *Encounters on Education*, 11, pp. 99-114. Canada: Université de Montréal.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto editora.
- Lima, J.A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia.*, 47(I), 7-29.
- Maiztegui, C. & Eizaguirre, M. (2008). *Cuidadanía y Educació: de la teoria a la práctica*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, nº50, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos para o Século XXI*.
- Morgan, D. (1996, August). Focus Groups. *Annual review of sociology*, 22,129-152.
- Morgan, D. (1997). Focus Group as Qualitative Research. *Planig and Research Design for Focus Group*. Sage publications, 32-46.
- Neto, J. F. M. (s.d.). Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos, consultada em [http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/mod\\_4\\_zeneto\\_metodologias.pdf](http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/mod_4_zeneto_metodologias.pdf)
- Nóvoa, A. (1987). Para uma educação da arte pela arte. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 54, 22-24.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, 3, 13-21.
- ONU. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. UNICEF.
- Palhares, J. A. (2007). Quarenta Anos na Sombra da Crise da Escola. Possibilidades e contrariedades no percurso da educação Não-escolar.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*22(2). 53-84.
- Pereira, S. (2012). O mundo em mim. In Marcelli Ferraz & Everton Dalmann (Ed.), *Metodologias expressivas na Comunidade*, 3, 45-70.

- Pinto, L.C. (2005, fev). Articulação difícil entre a educação formal e não-formal – a resistência da forma escolar moderna. *Cadernos d'educar*.
- Pinto, L. C. (2006, jan/mar). Sobre a Educação Não-Formal. *Revista Formar*, 54, 16-21.
- Pinto, L. C. (2007). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada, ISCTE, Lisboa.
- Prendas, J. (2015). Música e Comunidade: uma relação possível. In H. Cruz (Ed.), *Arte e Comunidade* (pp.274-287). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, L.R.C.(2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*.Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2007). Educação pela Arte. Edições 70.
- Santos, A. (1987). Psicopedagogia da Educação pela Arte – sua razão de ser. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 53, 19-20.
- Santos, A. (2005). *Metodologias Participativas: Caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais*. São Paulo: Peirópolis.
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE), (2014). *Carta Ética. Instrumento de regulação Ético-Deontológico..*
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.
- Tedesco, J. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anaya.
- Tenório, F. & Rozenberg, J., (1997). Metodologias Participativas em Ação. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 7.
- Tomás, C. (2007, jul/dez). Participação não tem Idade: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edição Ahoutamento
- Trilla, J. & Novella, A. (2001, mayo-agosto). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trindade, R. (1996). A Educação Escolar e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos: Contributo para a Reflexão sobre a Área da Formação Pessoal e Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 65-70.
- União Europeia (2014). *Educação, Formação, Juventude e Desporto*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.


- UNESCO. (2006). *Roteiro da Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNICEF (2006). *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes Guía Práctica para su Aplicación*. Santo Domingo: República Dominicana.
- Vianna, C. (2006). *Evolução Histórica do Conceito de Educação e os Objetivos Constitucionais da Educação Brasileira*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Consultado em <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro
- Werthein, J. & Cunha, C. (2000/2005). Fundamentos da Nova Educação. *Cadernos da UNESCO - Série EDUCAÇÃO*, 5, 9-81. Brasília: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes: Guía Práctica para su Aplicación*. República Dominicana.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República. I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República. I Série*, 129. Ministério da Educação. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015 de 23 de dezembro. *Diário da República. I Série*, n.º 250.

## Anexos

### Anexo A – Flyer de divulgação do projeto *Clube Crescer* na comunidade escolar



Se gostas de representar, cantar, dançar ou tocar algum instrumento musical...

Se gostas de pintar, desenhar e queres participar na equipa de cenários...

Se queres participar na equipa de produção...

**Inscreve-te no Clube Crescer – O Clube dos Pequenos Artistas**

**Horários:**

Terça – feira – 11.45 – 12.30h (Sala de Expressões)

Quinta-feira – 17.00 – 17.45h (Sala de Expressões)

Sexta-feira – 10.05h – 10.50h (AQ)


Sexta-feira – 14.20h – 15.05h (Sala CG)

Inscrições até dia 21 de Outubro



Responsáveis:  
Marina Henriques e Maria Augusta Rosário

## Anexo B – Ficha de inscrição do *Clube Crescer*

	<b>FICHA DE INSCRIÇÃO</b>		<b>Ano lectivo</b>
	<b>CLUBE CRESCER - O Clube dos Pequenos Artistas</b>		<b>2011/2012</b>
<b>Nome:</b>			
<b>Turma:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Diretor de Turma:</b>	
<b>Morada:</b>			
<b>e-mail:</b>			<b>Foto</b>
<b>Encarregado de Educação:</b>			
<b>Contactos:</b>			
<b>Experiência artística:</b>			
<b>Horário</b>	<b>3ª (11.45h)</b>	<b>Coro</b>	
		<b>Músico Instrumentista</b>	
		<b>Teatro</b>	
	<b>5ª (17.00h)</b>	<b>Solista</b>	
		<b>Organização/Técnicos/Cenários</b>	
<b>Observações:</b>			
<b>Professoras:</b> Marina Henriques e Maria Augusta Rosário			

## **Anexo C – Exemplo de um plano de ensaios do *Clube Crescer***

### PLANO DE TRABALHO 13 JUNHO (4ªF)

- Das 8h30 às 10h30 - **Montagem material** (Marina, Rui Freitas, Zé Diogo, Maurício, Diogo cruz)
- Das 10h30 às 11h30 – **Ensaio Instrumental** (com 8º A e 8ºE)
- Das 11h30 às 13h15 – **Ensaio Técnica + teatro** (projeção, luzes e som, bastidores e teatro)
- Das 13h15 às 14h – **ALMOÇO**
- Das 14h30 às 15h30 – **Ensaio CORO**
- Das 15h30 às 17h00 – **Ensaio TODOS**
- Das 17h00 às 17h15 – Intervalo
- Das 17h15 às 18h30 – **Ensaio TODOS**

### PLANO DE TRABALHO 14 JUNHO (5ªF)

**ENSAIO GERAL** – das 10h00 às 12h00

**ALMOÇO** – das 12h00 às 13h00

**ENTRADA DOS “ARTISTAS”** – 13H00

#### **APRESENTAÇÕES:**

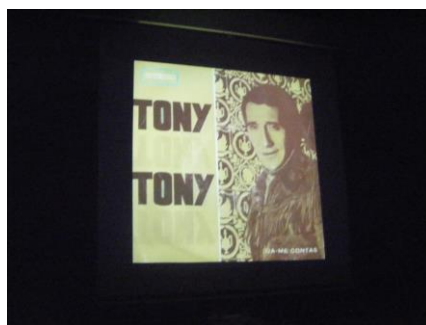
- ✓ 13H45 – Comunidade Escolar
- ✓ 15H30 – Comunidade Escolar
- ✓ 19H00 – Para E.E.

## Anexo D – Registo documental fotográfico de algumas das atividades dinamizadas no *Clube Crescer*

### “Uma breve história da dança”



### “Encontros intergeracionais”





**“Álbum de recordações”**



## Anexo E - Questionário aplicado aos alunos do *Clube Crescer* na 1.<sup>a</sup> fase do estudo

Este questionário é sobre a participação dos alunos no “Clube C” durante o ano lectivo de 2011/12. Todas as respostas são anónimas, por isso não escrevas o teu nome.

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Género:  Feminino  Masculino

1. Assinala com uma cruz (x) a(s) atividade(s) que praticaste fora da escola em 2011/12:

Futebol	Natação	Ballet	Ginástica	Música	Dança	Judo	Outra(s):

2. Assinala com uma cruz (x) o(s) ano(s) de escolaridade e os anos letivos em que foste aluno da professora Marina Henriques?

5ºAno	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano

2009/10	2010/11	2011/12

3. Assinala com uma cruz (x):

Itens	Muito pouca	Pouca	Alguma	Muita
A importância que eu dava à música antes de estar no “Clube C”				
A importância que eu dou à música depois de frequentar o “Clube C”				

4. Assinala com uma cruz (x) a importância de cada um dos itens para o sucesso de um espetáculo:

Aspetos considerados	Muito pouco importante	Pouco importante	Relativamente importante	Muito importante
Esforço individual				
Trabalho de equipa				
Assiduidade				
Ensaios				

Atitude e confiança demonstradas em palco				
Ajuda entre colegas				
Conhecimentos artísticos da professora				
<b>Aspetos considerados</b>	<b>Muito pouco importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Relativamente importante</b>	<b>Muito importante</b>
Tocar e cantar músicas conhecidas pelo público				
Conhecimentos musicais dos alunos				

5. Assinala com uma cruz (x) as peças que conhecias e as que não conhecias antes de ires para o “Clube C”:

Peças	Já conhecia	Não conhecia	Não me lembro
É segredo			
Voyage voyage			
Ora et labora			
Os teus olhos			
My little suede shoes			
Pé na estrada (Hit the road jack)			
Stand by my			
Lado a lado			
Pão pão			
Vocês sabem lá			
Duelo			
Piratas das caraíbas (violinos)			
Área de Bach (violinos)			

6. Das peças que foram apresentadas no espetáculo de final de ano, assinala com uma cruz (x) aquelas em que participaste e as 3 que mais gostaste:

Peças aprendidas	Peças em que participei	As peças que mais gostei (assinala apenas 3)
É segredo		
Voyage voyage		
Ora et labora		
Os teus olhos		
My little suede shoes		
Pé na estrada (Hit the road jack)		
Stand by my		
Lado a lado		
Pão pão		

Vocês sabem lá		
Duelo		
Piratas das caraíbas (violinos)		
Área de Bach (violinos)		

7. Assinala com uma cruz (x) a(s) função(ões) que desempenhaste no espetáculo de final de ano:

Coro	Músico (instrumentista)	Solista (voz)	Luz	Som	Cenários	Projecções	Teatro	Divulgação (convites, cartazes, etc)	Bastidores (cortinas, montagem de palco)

8. Das seguintes atividades que se realizaram fora da escola, assinala com uma cruz (x) aquelas em que participaste:

Semana da francofonia (Instituto Franco-Português)	
Concerto no lar e centro de dia de Mem Martins	
Comemoração dia Mundial da criança (Escola Básica)	

9. Caso tenhas participado num destes espetáculos fora da escola, indica a importância que cada um deles teve para ti:

Itens	Muito pouca	Pouca	Alguma	Muita
Semana da francofonia (Instituto Franco-Português)				
Concerto no lar e centro de dia de Mem Martins				
Comemoração dia mundial da criança (Escola Básica)				

10. Assinala com uma cruz (X) as 6 coisas que foram mais importantes para ti ao participares no “Clube C”:

	Ganhar confiança em mim		Participar nos concertos
	Conhecer novas peças e estilos musicais		Ter uma atividade musical
	Cantar canções		Os meus familiares verem-me atuar
	Tocar instrumentos		Fazer parte da equipa de bastidores
	Atuar fora da escola		Representar
	Ensaiair em pequenos grupos (atores, músicos, coro, projeção)		Ensaiair com toda a equipa do “Clube C”
	Ocupar o meu tempo livre		Conhecer e conviver com amigos

11. Avalia a tua atitude nos ensaios do “Clube C” e assinalando com uma cruz (x):

Itens	Muito poucas vezes	Poucas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
Estive atento ao que a professora dizia/fazia				
Estive empenhado nas atividades				

Fui aos ensaios				
Perturbei os ensaios				
Cheguei a horas aos ensaios				
Ajudei colegas com dificuldade				
Estive alegre e motivado				
Estive cansado				

**12. Assinala com uma cruz (X) os 4 aspectos mais importantes para que a professora tenha conseguido organizar os espetáculos do “Clube C”:**

	A exigência no cumprimento de regras		A realização de muitos ensaios
	Os conhecimentos artísticos da professora		A relação da professora com os alunos
	A motivação que a professora deu aos alunos		O empenho da professora no ensino do repertório
	A ajuda de outros professores		A forma da professora ensinar
	A boa disposição da professora		O comportamento correto dos alunos no cumprimento de tarefas diferentes
	Oportunidade dos alunos darem opiniões sobre as peças trabalhadas no “Clube C”		

**Obrigada pela tua colaboração.  
Marina Henriques**

**Anexo F - Protocolo da entrevista *focus group* realizada na 1.<sup>a</sup> fase do estudo**

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b><u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	Relembrar o tema e os objetivos do estudo; solicitar a colaboração dos entrevistados e realçar a importância dos seus testemunhos para o estudo; solicitar autorização para efetuar o registo áudio da entrevista; garantir informação sobre o resultado do estudo.
<b><u>Bloco B</u> Valorização da experiência vivida</b>	Identificar aspetos positivos e negativos do “Clube C”	Gostaram de frequentar o “Clube C”? Porquê? O que mais vos agradou no “Clube C”? O que menos vos agradou?
	Identificar perspetivas pessoais de valorização do “Clube C” pelas crianças	Acham que foi importante para a escola ter o “Clube C”? Porquê? Que importância teve o “Clube C” para cada um de vocês? Fora dos ensaios o “Clube C” era assunto de conversa entre vocês e mais alguém? Quem? O que diziam? O que foi marcante para vocês nesta experiência musical?
<b><u>Bloco C</u> Processos de participação promovidos pelo professor</b>	Verificar quais as atitudes do professor mais valorizadas pelas crianças em relação aos seus comportamentos / atitudes	Acham que o vosso comportamento foi-se alterando ao longo do “Clube C”? O que contribuiu para essa alteração? Acham que o “Clube C” vos ajudou a ter uma atitude de maior responsabilidade? Em quê? Acham que o “Clube C” vos ajudou a aceitar

		<p>as diferenças dos outros e a respeitá-las? Deem exemplos.</p>
	<p>Perceber o tipo de relacionamento estabelecido entre os alunos do “Clube C”</p>	<p>Como era o relacionamento entre os vários alunos do “Clube C”? O que melhorou? O que piorou? Alguma vez sentiram rivalidade entre os vossos colegas no “Clube C”? Deem exemplos. Alguma vez sentiram necessidade de ajudar algum colega a melhorar a sua atuação no “Clube C”? Dem exemplos. Alguma vez foram ajudados por outros colegas a ultrapassares alguma dificuldade que sentiram no “Clube C”? Deem exemplos.</p>
	<p>Perceber qual o relacionamento entre a professora e os alunos e a sua importância na dinamização das atividades</p>	<p>Como era a relação da professora com os alunos do “Clube C”? Deem exemplos. Que atitudes da professora foram importantes para a motivação do grupo? Deem exemplos. Que atitudes da professora foram importantes para as aprendizagens musicais dos alunos? Deem exemplos.</p>
<p><b>Bloco D</b> <b>Validação da entrevista</b></p>	<p>Validar a entrevista Agradecer a disponibilidade</p>	<p>Querem acrescentar alguma coisa sobre o assunto que estivemos a falar? Obrigada pela vossa participação e disponibilidade.</p>

**Anexo G - Protocolo da entrevista *focus group* realizada na 2.<sup>a</sup> fase do estudo**

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b><u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.	Relembrar o tema e os objetivos do estudo; solicitar a colaboração dos entrevistados e realçar a importância dos seus testemunhos para o estudo; solicitar autorização para efetuar o registo áudio da entrevista; garantir informação sobre o resultado do estudo.
<b><u>Bloco B</u> Valorização da experiência vivida</b>	Identificar aspetos positivos e negativos do “Clube C” e a importância que os alunos lhe atribuem	Se tivessem que descrever o CC a um amigo o que diriam? Hoje, olhando para trás, o que é que foi importante para vocês no CC? O que é que poderia ter sido feito de forma diferente?
<b><u>Bloco C</u> Valoração da prática musical realizada no “Clube C”</b>	Identificar os aspetos mais valorizados pelos alunos face à experiência musical vivida no “Clube C”	O que é que aprenderam com a prática musical no CC? Deem exemplos. Em que é que a prática musical vos marcou mais no CC? Acham que a experiência musical do CC vos ajudou a ultrapassar alguma situação? Podem dar exemplos?

<p><b>Bloco D</b>  <b>Processos de participação promovidos pelo professor</b></p>	<p>Verificar se o “Clube C” contribuiu para alterar atitudes comportamentais dos alunos</p>	<p>Hoje que aspetos relacionados com o ambiente que se vivia no clube mais valorizam?  Recordam-se se sentiram mudanças em vocês por terem participado no CC?  Que mudanças foram essas?  Consideram que as atividades realizadas no CC vos permitiram desenvolver valores?  Quais? Porquê?</p>
	<p>Perceber qual o relacionamento entre a professora e os alunos e a sua importância para a dinamização das atividades do “Clube C”</p>	<p>Como era dinamizado o Clube? Qual era o papel da professora?  O que contribuía para que vocês aprendessem as peças?  Que situações, momentos, formas de organizar o clube faziam com que conseguissem ter repertório para apresentar à escola?  Como surgiam as ideias para as peças que faziam no clube?  Alguma vez deram sugestões?  Poder dar exemplos?</p>
	<p>Perceber a importância atribuída pelos alunos ao seu envolvimento nas</p>	<p>Que memórias guardam das apresentações públicas que fizeram?  E que sentimentos?  Em que medida foram</p>

	performances musicais	importantes estas apresentações? Quais os momentos que mais vos marcaram nas apresentações?
<b><u>Bloco E</u></b> <b>Validação da entrevista</b>	Validar a entrevista Agradecer a disponibilidade	Querem acrescentar alguma coisa sobre o assunto que estivemos a falar? Obrigada pela vossa participação e disponibilidade.

## **Anexo H - Pedido de consentimento das crianças para participação na 1.ª fase do estudo**

Caro ex-aluno:

Chamo-me Marina Henriques e fui tua professora de Educação Musical até ao ano letivo anterior, na escola EB2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins.

Encontro-me a fazer um estudo para perceber os contributos que os clubes artísticos que existem nas escolas têm para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclos. Por esta razão, e uma vez que fizeste parte do projeto *Clube Crescer*, gostaria de saber se estarias interessado(a) em participar numa entrevista de grupo juntamente com outros colegas teus (cerca de 6 a 8 elementos) na escola EB2,3 Ferreira de Castro.

A entrevista servirá para fazer um estudo desenvolvido por mim para perceber o impacto deste projeto na comunidade escolar. Não será efetuado quaisquer tipo de registo de imagem, apenas o registo áudio para posterior analisar e retirar conclusões.

A tua participação é essencial para este estudo, pelo que agradeço desde já a tua colaboração. No entanto, mesmo aceitando participar, tens o direito de a qualquer momento do processo desistir de participar no estudo em questão.

Para mais esclarecimentos poderás pedir aos teus pais para me contactarem através do telefone 912381221, ou pelo email [mpiazzolla@sapo.pt](mailto:mpiazzolla@sapo.pt).

Obrigada,

A professora - Marina Henriques

---

Eu, \_\_\_\_\_, quero participar na entrevista de grupo. Confirmando que fui devidamente informado dos objetivos do estudo e que me foi dada informação referente ao contacto da professora.

---

(Assinatura do aluno)

## **Anexo I - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças participarem na 1.ª fase do estudo**

Ex<sup>o/a</sup> Sr<sup>a</sup> Encarregado de Educação:

Eu, Carla Marina Neves Mourinho Henriques, professora de Educação Musical até ao ano letivo anterior na escola EB2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins, venho por este meio informar que me encontro a fazer um estudo, cujo objecto consiste em identificar os contributos que os clubes artísticos dinamizados em contexto escolar têm para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens do 2º e 3º ciclos. Por esta razão, e tendo o seu educando feito parte do projeto *Clube Crescer*, gostaria de saber se o autoriza a participar numa entrevista de grupo juntamente com outros alunos (cerca de 6 a 8 elementos) na escola EB2,3 Ferreira de Castro.

A entrevista destina-se à realização de um estudo desenvolvido pela docente afim de perceber o impacto deste projeto na comunidade escolar. Não serão efetuadas quaisquer tipo de imagens, apenas o registo áudio para posterior análise e conclusões. A participação dos alunos é essencial para este estudo, pelo que agradeço desde já a sua colaboração. Será salvaguardado o direito de a qualquer momento do processo o seu educando desistir de participar no estudo em questão.

Para mais esclarecimentos poderá contactar-me através do telefone 912381221, ou pelo email [mpiazzolla@sapo.pt](mailto:mpiazzolla@sapo.pt)

Atenciosamente,

A professora - Marina Henriques

---

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a realizar uma entrevista de grupo. Confirmando que fui devidamente informado dos objetivos do estudo e que me foi dada informação referente aos contactos da docente.

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## **Anexo J - Pedido de consentimento das crianças para participação na 2.ª fase do estudo<sup>35</sup>**

Olá, sou a professora Marina, antiga professora de Educação Musical na escola EB2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins. Como estás?

Estou a fazer um mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Paulo Ferreira Rodrigues e coorientação da Professora Doutora Maria João Hortas.

O meu objeto de estudo consiste em identificar os contributos que os clubes artísticos dinamizados em contexto escolar têm para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclos. Por esta razão, e uma vez que fizeste parte do projeto *Clube Crescer*, gostaria de saber se estarias interessado(a) em participar numa entrevista de grupo juntamente com outros colegas (cerca de 6 a 8 elementos) que também fizeram parte do clube.

A entrevista será realizada na escola EB2,3 Ferreira de Castro e tem como objectivo perceber o impacto deste projeto na comunidade escolar. Não serão efetuadas quaisquer tipo de imagens, apenas o registo áudio para posterior análise e conclusões. Pretende-se que dêes apenas a tua opinião pelo que não haverá respostas certas ou erradas. A tua participação é essencial para este estudo, pelo que agradeço desde já a tua colaboração. Porém, se não quiseres participar, estás no teu direito e agradeço-te de igual modo. Caso participes, tens o direito de a qualquer momento do processo de desistires de participar no estudo em questão.

Se tiveres alguma dúvida ou quiseres colocar alguma questão podes contactar-me através do facebook, por telefone 912381221, ou pelo email [mpiazzolla@sapo.pt](mailto:mpiazzolla@sapo.pt)  
Obrigada,

Prof.ª Marina Henriques

---

<sup>35</sup> Texto enviado por email

## **Anexo K - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação para as crianças e jovens participarem na 2.ª fase do estudo**

Ex<sup>o/a</sup> Sr<sup>a</sup> Encarregado de Educação:

Eu, Carla Marina Neves Mourinho Henriques, antiga professora de Educação Musical do meu educando na escola EB2,3 Ferreira de Castro, em Mem-Martins, venho por este meio informar que me encontro a fazer um mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Paulo Ferreira Rodrigues e coorientação da Professora Doutora Maria João Hortas.

O meu objeto de estudo consiste em identificar os contributos que os clubes artísticos dinamizados em contexto escolar têm para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens do 2º e 3º ciclos. Por esta razão, e tendo o meu educando feito parte do projeto *Clube Crescer*, gostaria de saber se o autoriza a participar numa entrevista de grupo juntamente com outros alunos (cerca de 6 a 8 elementos), no próximo dia 27 de fevereiro, pelas 9h15, na escola EB2,3 Ferreira de Castro.

A entrevista destina-se à realização de um estudo desenvolvido pela docente afim de perceber o impacto deste projeto na comunidade escolar. Não serão efetuadas quaisquer tipo de imagens, apenas o registo áudio do teor da entrevista para posterior análise e conclusões. A participação dos alunos é essencial para este estudo, pelo que agradeço desde já a sua colaboração. Será salvaguardado o direito de a qualquer momento do processo o meu educando desistir de participar no estudo em questão.

Para mais esclarecimentos poderá contactar-me através do telefone 912381221, ou pelo email [mpiazzolla@sapo.pt](mailto:mpiazzolla@sapo.pt)

Atenciosamente,

A professora - Marina Henriques

---

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a realizar uma entrevista de grupo no próximo dia 27 de fevereiro. Confirmando que fui devidamente informado dos objetivos do estudo e que me foi dada informação referente à morada e contacto da docente.

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

**Anexo L - Caracterização das entrevistas *focus group* para as 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fases do estudo**

<b>Entrevista</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>1.<sup>a</sup> Fase</b>	<b>2.<sup>a</sup> Fase</b>	<b>Duração</b>
E1	5	X		36 min
E2	7	X		28 min
E3	5	X		32 min
E4	4	X		14 min
E5	8	X		45 min
E1	8		X	2h 13 min
E2	5		X	1h47 min

## Anexo M – Síntese da codificação por categoria: 1.ª fase das entrevistas *focus group*

		Total de ocorrências	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrências	N.º Intervenientes com 3 ocorrências	N.º Intervenientes com 4 ocorrências	N.º Intervenientes com 5 ocorrências	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
Categoria	Subcategoria								
<b>Valorização da experiência vivida: aspetos positivos</b>	Sentido de pertença a um grupo	20	13	10	1	1		1	5
	Potenciação das capacidades de expressão	5	5	5					2
	Superação de barreiras pessoais	11	9	7	2				3
	Importância das apresentações públicas (na e fora da escola)	16	13	10	1		1		5
	Capacitação para trabalhar em grupo	19	10	6	2		1	1	4
	Possibilidades de fazer música	16	12	9	2	1			4
	Possibilidades de aprender mais sobre música	17	12	9	1	1	1		5
	Momentos musicais espontâneos	10	8	9	2	1			3
	Interação e entreaajuda entre pares	36	16	4	6	4	2		5
	Empenho das crianças e da professora	27	16	10	3	2		1	5
Motivação dada pela professora	17	11	7	2	2			5	

	Relação positiva com a professora	34	18	8	4	6		5	
	Ludicidade e bem estar	33	19	10	5	3	1	5	
	Possibilidades de socialização	27	17	9	7		1	5	
	Reconhecimento público	17	11	7	2	2		5	
	Nostalgia do vivido	17	13	11		2		5	
		Total de ocorrên Cias	<b>Total de intervenientes</b>	<b>N.º Intervenientes com 1 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 2 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 3 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 4 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 5 ocorrência</b>	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos</b>	Conservação e quantidade do material								
	Reduzido n.º de horas								
	Comportamentos desadequados	6	5	4	1				4
	Conflito de opiniões	1	1	1					1
	Barulho	11	10	9	1				5
	N.º elevado de crianças	2	2	2					2
		Total de ocorrên Cias	<b>Total de intervenientes</b>	<b>N.º Intervenientes com 1 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 2 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 3 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 4 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 5 ocorrência</b>	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Desenvolvimento</b>	Responsabilidade partilhada	18	10	4	4	2			5
	Responsabilidade pessoal	16	12	8	4				4

<b>pessoal e social: atitudes face ao trabalho</b>	Organização	7	6	5	1				4
	Pontualidade e gestão do tempo	7	6	5	1				2
		Total de ocorrên Cias	<b>Total de intervenientes</b>	<b>N.º Intervenientes com 1 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 2 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 3 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 4 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 5 ocorrência</b>	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro</b>	Respeito pelo outro	18	11	5	5	1			3
	Confiança em si próprio	12	9	6	3				4
	Auto-estima positiva	7	5	4		1			3
		Total de ocorrên Cias	<b>Total de intervenientes</b>	<b>N.º Intervenientes com 1 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 2 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 3 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 4 ocorrência</b>	<b>N.º Intervenientes com 5 ocorrência</b>	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Processos participativos promovidos pelo professor</b>	Professor como orientador	18	13	9	3	1			5
	Criança como decisora	13	9	5	4				4
	Comunicação não verbal	5	5	5					2
	Organização em grupos de trabalho	5	4	3	1				2

## Anexo N – Síntese da codificação por categoria: 2.ª fase das entrevistas *focus group*

		Total de ocorrên cias	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrência	N.º Intervenientes com 3 ocorrência	N.º Intervenientes com 4 ocorrência	N.º Intervenientes com 5 ocorrência	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Valorização da experiência vívda: aspetos positivos</b>	Sentido de pertença a um grupo	20	9	4	2	1	1	1	2
	Potenciação das capacidades de expressão	26	11	5	2	1	2	1	2
	Superação de barreiras pessoais	18	8	1	4	3			2
	Importância das apresentações públicas (na e fora da escola)	26	11	6		1	3	1	2
	Capacitação para trabalhar em grupo	6	4	3		1			2
	Possibilidades de fazer música	22	8	1	3	2	1	1	2
	Possibilidades de aprender mais sobre música	25	9	1	2	5		1	2
	Momentos musicais espontâneos	8	5	2	3				2
	Interação e entreajuda entre pares	15	9	5	2	2			2
	Empenho das crianças e da professora	19	8	2	3	1	2		2
	Motivação dada pela professora	3	2	1	1				2

	Relação positiva com a professora	14	7	3	1	3			2
	Ludicidade e bem estar	31	13	4	4	2	2	1	2
	Possibilidades de socialização	24	10	2	4	3		1	2
	Reconhecimento público	14	8	4	2	2			2
	Nostalgia do vivido	14	8	5	1	1	1		2
		Total de ocorrên Cias	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrência	N.º Intervenientes com 3 ocorrência	N.º Intervenientes com 4 ocorrência	N.º Intervenientes com 5 ocorrência	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
	Conservação e quantidade do material	5	3	1	2				1
	Reduzido n.º de horas	3	3	3					2
<b>Valorização da experiência vivida: aspetos menos positivos</b>	Comportamentos desadequados	0	0						0
	Conflito de opiniões	0	0						0
	Barulho	0	0						0
	N.º elevado de crianças	0	0						0
		Total de ocorrên Cias	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrência	N.º Intervenientes com 3 ocorrência	N.º Intervenientes com 4 ocorrência	N.º Intervenientes com 5 ocorrência	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Desenvolvimento pessoal e social: atitudes face ao trabalho</b>	Responsabilidade partilhada	12	8	4	4				2
	Responsabilidade pessoal	11	7	6				1	2

	Organização	14	6	1	2	3			2
	Pontualidade e gestão do tempo	0	0						
		Total de ocorrências	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrência	N.º Intervenientes com 3 ocorrência	N.º Intervenientes com 4 ocorrência	N.º Intervenientes com 5 ocorrência	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Desenvolvimento pessoal e social: valorização de si e do outro</b>	Respeito pelo outro	12	7	2	5				2
	Confiança em si próprio	22	13	7	3	2		1	2
	Auto-estima positiva	13	7	4	2			1	2
		Total de ocorrências	Total de intervenientes	N.º Intervenientes com 1 ocorrência	N.º Intervenientes com 2 ocorrência	N.º Intervenientes com 3 ocorrência	N.º Intervenientes com 4 ocorrência	N.º Intervenientes com 5 ocorrência	Total de entrevistas em que surge a ocorrência
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>								
<b>Processos participativos promovidos pelo professor</b>	Professor como orientador	28	10	1	4	2	2	1	2
	Criança como decisora	29	11	4	2	1	2	2	2
	Comunicação não verbal	5	4	3	1				2
	Organização em grupos de trabalho	14	8	4	2	2			2

## **Anexo O – Atividades praticadas pelas crianças fora do contexto escolar em 2011/2012**

<b>Atividades</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Futebol	6	9,8%
Natação	19	31,1%
Ballet	0	0,0%
Ginástica	2	3,3%
Música	14	23,0%
Dança	8	13,1%
Judo	0	0,0%
Outras	8	13,1%
Não responde	4	6,6%
Total	61	100,0%

**Anexo P - Número de anos letivos em que as crianças frequentaram as aulas de Educação Musical com a docente instigadora**

<b>Número de anos letivos em que foi aluno da docente</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
0 anos	3	4,9
1 ano	26	42,6
2 anos	20	32,8
3 anos	12	19,7
<b>Totais</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

## Anexo Q - Aspetos considerados pelas crianças como os mais relevantes para o sucesso de um espetáculo

Aspetos mais relevantes para o sucesso de um espetáculo	Muito pouco importante		Pouco importante		Relativamente importante		Muito importante	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Esforço individual	0	0	0	0	17	27.9	44	72.1
Trabalho de equipa	0	0	0	0	5	8.2	56	91.8
Assiduidade	0	0	0	0	9	14.8	52	85.2
Ensaios	0	0	0	0	7	11.5	54	88.5
Atitude e confiança demonstradas em palco	0	0	0	0	16	26.2	45	73.8
Ajuda entre colegas	0	0	0	0	19	31.1	42	68.9
Conhecimentos artísticos da professora	0	0	1	1.6	15	24.6	45	73.8
Tocar e cantar músicas conhecidas do público	1	1,6	7	11.5	33	54.1	20	32.8
Conhecimentos musicais dos alunos	0	0	1	1.6	36	59	24	39.3

**Anexo R - Repertório musical conhecido pelas crianças  
antes de frequentarem o *Clube Crescer***

Peças musicais	Já conhecia		Não conhecia		Não me lembro		Valores totais	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total de inquiridos	%
É segredo	9	14,8	47	77,0	5	8,2	61	100,0
Voyage voyage	23	37,7	34	55,7	4	6,6	61	100,0
Ora et labora	8	13,1	50	82,0	3	4,9	61	100,0
Os teus olhos	26	42,6	33	54,1	2	3,3	61	100,0
My little suede shoes	22	36,1	38	62,3	1	1,6	61	100,0
Pé na estrada (Hit the road jack)	53	86,9	7	11,5	1	1,6	61	100,0
Stand by my	49	80,3	9	14,8	3	4,9	61	100,0
Lado a lado	16	26,2	45	73,8	0	0	61	100,0
Pão pão	19	31,1	41	67,2	1	1,6	61	100,0
Vocês sabem lá	42	68,9	18	29,5	1	1,6	61	100,0
Duelo	2	3,3	56	91,8	3	4,9	61	100,0
Piratas das caraíbas	32	52,5	28	45,9	1	1,6	61	100,0
Área de Bach	4	6,6	50	82,0	7	11,5	61	100,0

**Anexo S - Número de funções desempenhadas no *Clube Crescer***

<b>Número de funções desempenhadas</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
1	33	54,1
2	16	26,2
3	10	16,4
Mais que 3	2	3,3
<b>Total Inquiridos</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

## **Anexo T – Atividades realizadas fora da escola em que as crianças participaram**

<b>Atividade</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Semana da francofonia (Instituto Franco-Português)	21	34,4
Concerto no lar e centro de dia de Mem Martins	29	47,5
Comemoração dia Mundial da criança (Escola Básica)	11	18,0

## Anexo U – Importância dada pelas crianças às atividades realizadas fora da escola

Atividades	Muito pouca		Pouca		Alguma		Muita		Total de participantes por atividade	% de participantes por atividade
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Semana da francofonia (Instituto Franco-Português)	0,0	0	0,0	0	9,5	2	90,5	19	21	100,0
Concerto no lar e centro de dia de Mem Martins	3,4	1	3,4	1	10,3	3	82,8	24	29	100,0
Comemoração do dia mundial da criança	0,0	0	9,1	1	27,3	3	63,6	7	11	100,0

**Anexo V - Aspetos mais valorizados pelas crianças aquando da sua participação no *Clube Crescer***

Aspetos mais valorizados	Total	%
	Ganhar confiança em mim	35
Participar nos concertos	35	57,3
Conhecer novas peças e estilos musicais	45	73,7
Ter uma actividade musical	35	57,3
Cantar canções	26	42,6
Os meus familiares verem-me atuar	17	27,9
Tocar instrumentos	21	34,4
Fazer parte da equipa de bastidores	7	11,5
Atuar fora da escola	28	45,9
Representar	8	13,1
Ensaiai pequenos grupos	17	27,9
Ensaiai com toda a equipa	28	45,9
Ocupar o meu tempo livre	24	39,3
Conhecer e conviver com amigos	36	59,0
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

## Anexo W - Atitude geral das crianças nos ensaios do *Clube Crescer*

Atitude geral nos ensaios	Muito poucas Vezes		Poucas Vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Estive atento	0	0,0	0	0,0	31	50,8	30	49,2
Empenhado nas atividades	0	0,0	0	0,0	14	23,0	47	77,0
Fui aos ensaios	0	0,0	0	0,0	18	29,5	43	70,5
Perturbei os ensaios	44	72,1	10	16,4	4	6,6	3	4,9
Cheguei a horas aos ensaios	0	0,0	1	1,6	20	32,8	40	65,6
Ajudei colegas com dificuldade	2	3,3	7	11,5	16	26,2	36	59,0
Estive alegre e motivado	0	0,0	1	1,6	14	23,0	46	75,4
Estive cansado	26	42,6	29	47,5	3	4,9	3	4,9

**Anexo X - Procedimentos realizados pela docente considerados pelas crianças como os mais importantes para a organização dos espectáculos do *Clube Crescer***

<b>Aspetos mais importantes para a docente organizar os espectáculos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Exigência no cumprimento de regras	36	59,0
Conhecimentos artísticos da professora	21	34,4
Motivação que a professora deu	41	67,2
Ajuda de outros professores	10	16,3
Boa disposição da professora	25	41,0
Oportunidade das crianças darem a sua opinião	20	32,8
Realização de muitos ensaios	25	41,0
Relação da professora com os alunos	32	52,5
Empenho da professora no ensino do repertório	7	11,5
Forma da professora ensinar	17	27,9
Comportamento adequado no cumprimento de tarefas diferentes	10	16,3
<b>Total de respostas</b>	244	100,0
<b>Total de respondentes</b>	61	100,0

**Anexo Y – 1.ª fase das entrevistas *focus group*:  
Resultados de codificação para a categoria *valorização da  
experiência vivida – aspetos positivos***

<b>1.ª fase das entrevistas <i>focus group</i> - categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos positivos</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Interação e ajuda entre pares	36	11,2	16	55,1
Relação positiva com a professora	34	10,6	18	62,0
Ludicidade e bem estar	33	10,2	18	62,0
Empenho das crianças/professora	27	8,4	15	51,7
Possibilidades de socialização e estritamento de laços	27	8,4	17	58,6
Sentido de pertença a um grupo	20	6,2	13	44,8
Capacitação para trabalhar em grupo	19	5,9	10	34,4
Motivação dada pela professora	17	5,3	11	37,9
Possibilidade de aprender mais sobre música	17	5,3	12	41,3
Reconhecimento público	17	5,3	11	37,9
Nostalgia do vivido	17	5,3	13	44,8
Possibilidade de fazer música	16	5,0	12	41,3
Importância das apresentações públicas (na e fora da escola)	16	5,0	13	44,8
Superação de barreiras pessoais	11	3,4	9	31,0
Momentos musicais espontâneos	10	3,1	8	27,6
Potenciação das capacidades de expressão e criatividade	5	1,6	5	17,2
<b>Total de ocorrências</b>	322	100%	201	
<b>Total de inquiridos</b>	29			

**Anexo Z – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
Resultados de codificação para a categoria *valorização da  
experiência vivida – aspetos menos positivos***

<b>1.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> - categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos menos positivos</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Barulho	11	55,0	10	34,5
Comportamentos desadequados	6	30,0	5	17,2
Número elevado de crianças	2	10,0	2	6,9
Conflito de opiniões	1	5,0	1	3,4
Conservação e quantidade do material	0	0,0	0	0,0
Reduzido número de horas	0	0,0	0	0,0
<b>Total de ocorrências</b>	20	100	18	
<b>Total de inquiridos</b>	29			

**Anexo AA – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria  
*desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao  
 trabalho***

<b>1.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> -            categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Responsabilidade partilhada	18	37,5	10	34,4
Responsabilidade pessoal	16	33,3	12	41,4
Organização	7	14,6	6	20,7
Pontualidade e gestão do tempo	7	14,6	6	20,7
<b>Total de ocorrências</b>	48	100	34	
<b>Total de inquiridos</b>	29			

**Anexo BB – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria  
*desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do  
 outro***

<b>1.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> -            categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do            outro</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Respeito pelo outro	18	48,6	11	37,9
Confiança em si próprio	12	32,4	9	31,0
Auto-estima positiva	7	18,9	5	17,2
<b>Total de ocorrências</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Total de inquiridos</b>	<b>29</b>			

**Anexo CC – 1.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria *processos participativos promovidos pelo professor***

<b>1.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> - categoria <i>processos participativos promovidos pelo professor</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Professor como orientador	18	43,9	13	44,8
Criança como decisora	13	31,7	9	31,0
Comunicação não verbal	5	12,2	5	17,2
Organização em grupos de trabalho	5	12,2	4	13,8
<b>Total de ocorrências</b>	41	100	31	100
<b>Total de inquiridos</b>	29			

**Anexo DD – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
Resultados de codificação para a categoria *valorização da  
experiência vivida – aspetos positivos***

<b>2.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> - categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos positivos</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Interação e entreajuda entre pares	15	5,3	9	69,2
Relação positiva com a professora	14	4,9	7	53,8
Ludicidade e bem estar	31	10,9	13	100,0
Empenho das crianças/professora	19	6,7	8	61,5
Possibilidades de socialização e estreitamento de laços	24	8,4	10	76,9
Sentido de pertença a um grupo	20	7,0	9	69,2
Capacitação para trabalhar em grupo	6	2,1	4	30,8
Motivação dada pela professora	3	1,1	2	15,4
Possibilidade de aprender mais sobre música	25	8,8	9	69,2
Reconhecimento público	14	4,9	8	61,5
Nostalgia do vivido	14	4,9	8	61,5
Possibilidade de fazer música	22	7,7	8	61,5
Importância das apresentações públicas (na e fora da escola)	26	9,1	11	84,6
Superação de barreiras pessoais	18	6,3	8	61,5
Momentos musicais espontâneos	8	2,8	5	38,5
Potenciação das capacidades de expressão e criatividade	26	9,1	11	84,6
<b>Total de ocorrências</b>	<b>285</b>	<b>100%</b>	<b>130</b>	
<b>Total de inquiridos</b>	<b>13</b>			

**Anexo EE – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria *valorização da  
 experiência vivida – aspetos menos positivos***

<b>2.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> -            categoria <i>valorização da experiência vivida – aspetos menos positivos</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Barulho	0	0,0	0	0,0
Comportamentos desadequados	0	0,0	0	0,0
Número elevado de crianças	0	0,0	0	0,0
Conflito de opiniões	0	0,0	0	0,0
Conservação e quantidade do material	5	62,5	3	23,1
Reduzido número de horas	3	37,5	3	23,1
<b>Total de ocorrências</b>	8	100	6	
<b>Total de inquiridos</b>	13			

**Anexo FF – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria  
*desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao  
 trabalho***

<b>2.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> -            categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – atitudes face ao trabalho</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Responsabilidade partilhada	12	32,4	8	61,5
Responsabilidade pessoal	11	29,7	7	53,8
Organização	14	37,8	6	46,2
Pontualidade e gestão do tempo	0	0,0	0	0,0
<b>Total de ocorrências</b>	37	100	21	
<b>Total de inquiridos</b>	13			

**Anexo GG – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
 Resultados de codificação para a categoria  
*desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do  
 outro***

<b>2.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> -            categoria <i>desenvolvimento pessoal e social – valorização de si e do            outro</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Respeito pelo outro	12	25,5	7	53,8
Confiança em si próprio	22	46,8	13	100,0
Autoestima positiva	13	27,7	7	53,8
<b>Total de ocorrências</b>	47	100	27	
<b>Total de inquiridos</b>	13			

**Anexo HH – 2.<sup>a</sup> fase das entrevistas *focus group*:  
**Resultados de codificação para a categoria *processos participativos promovidos pelo professor*****

<b>2.<sup>a</sup> fase das entrevistas <i>focus group</i> - categoria <i>processos participativos promovidos pelo professor</i></b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Total de ocorrências</b>		<b>Total de intervenientes</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Professor como orientador	28	36,8	10	76,9
Criança como decisora	29	38,2	11	84,6
Comunicação não verbal	5	6,6	4	30,8
Organização em grupos de trabalho	14	18,4	8	61,5
<b>Total de ocorrências</b>	76	100	33	
<b>Total de inquiridos</b>	13			